سلسلة مستقبليات
(كتب علمية متخصصة محكمة)



المركز العربى للتعليم والتنمية

التربية فى الوطن العربى
على
مشارف القرن الحادى والعشرين

الدكتور
عبد العزيز بن عبد الله السنبل

الطبعة الأولى
٢٠٠٢

الناشـــر
المكتب الجامعى الحديث
الأزاريطة - إسكندرية



التربية فى الوطن العربى
على
مشارف القرن الحادى والعشرين



سلسلة مستقبليات

سلسلة كتب ومراجع علمية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التربيــــة وفــروع العلــم الاجتماعى المختلفة.

ويشرف على إصدار هذه السلسلة نخبة متميزة من كبار العلماء فـــى كافــة فــروع المعرفــة الإنسانية. تجسدها هيئة تحرير تتشكل **من السادة الآتية أسماؤهم:**

بسم الله الرحمن الرحيم



فهرس المحتوي

الموضوع :

الفصل الرابع

" التربية المستمرة فى عالم عربى متغير "

الفصل الخامس

" المشهد المعاصر للنظام التربوى فى الوطن العربى "

الفصل السادس

" التعليم العالى ومبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد فى الوطن العربى "

الفصل السابع

" إشكاليات وتحديات التربية فى الوطن العربى "

الفصل الثامن

" تجارب الدول فى مجال الإصلاح التربوى "

الفصل التاسع

" رؤى استراتيجية لتغيير وتجويد التربية فى الوطن العربى

فى مشارف القرن الحادى والعشرين "

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير د.ضياء الدين زاهر

تتوجه هذه السلسلة الوليدة المحكمة إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين وأولياء الأمور، والى كل المثقفين والمواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة فى الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة من المفاهيم و الممارسات التربوية الحديثة.

ونتصور أن هذه السلسلة منفذ جديد وجريء للاتصال والتواصل الواسع بين التربويين فيما بينهم، وبينهم وبين الرأى العام الواعى المهتم بالمشكلات، والقضايا الحيوية للتعليم والتربية. هذا الرأى العام الذى بدون دعمه الفعال، واهتمامه المستنير لا يستطيع جمهور التربويين و لا التربية ككل أن تؤتى ثمارها كاملة .

لذا ، فقد جاءت هذه السلسلة لتلبى الاحتياجات الأساسية لهذه الفئات من خلال تقديم معالجات جديدة للمسائل الهامة ، المدرسية منها و اللامدرسية ، التعليمية والتربوية ، فى قالب علمى ميسر يخاطب القراء بلغتهم ، فيساعد الإداريين التربويين على الإدارة الواعية لمؤسساتهم التربوية من خلال ، توضيح كاف للمفاهيم النظرية والأسس العلمية، والتقنيات الفعالة لتطبيقها . كما يساعد المعلمين ذوى الخبرة على ترجمة البحوث والنظريات التربوية الحديثة إلى واقع ممارس يتناسب مع طبيعة المناهج وإجراءات التعلم داخل فصولهم الدراسية .

كما أن الأسلوب الموضوعى العلمى لهذه السلسلة يمكن أن يفيد المعلمين المبتدئين فى الحصول على المعلومات الأساسية المتصلة بالتدريس وبالمناهج وبالأسس الاجتماعية والسيكولوجية والسياسية والاقتصادية والمعلوماتية لعمليتى التعليم والتعلم ، ويساعدهم أيضا على ترجمة النظريات التربوية المتفق عليها إلى فن التدريس، ويربط بفاعلية بين الفكر والممارسة .

والسلسلة تتوجه من خلال مناقشتها التفصيلية للمشكلات السيكولوجية والتعليمية للآباء و للعملية التعليمية ، إلى جهود الآباء بالنظريات والممارسات التربوية. والى من يسعون للحصول على معارف وخبرات أفضل مما يشيع فى مقالات الجرائد والمجلات أو تلك التى تقدمها وسائل الإعلام الجماهيرية ، وذلك لتقدم لهم خدمة علمية أمينة محكمة تساعدهم فى تكوين رأى عام مستنير مناصر لقضايا التربية فى شكلها الفاعل ، بغية توعية البيئة التربوية العربية والتأثير فيها، وإثارة الحوارات العلمية الموضوعية فى كافة ما يتصل بالمسائل التربوية والمجتمعية ذات الأهمية . فإذا كانت الحرب لم تعد قاصرة على الجنرالات وحدهم كما يقال ، فان التربية أيضا لم تعد قاصرة على التربويين .

وسعيا نحو تحقيق هذه الإضافات الجديدة للنظرية التربوية، والتطبيق التعليمى فقد حاول كل من الناشر وهيئة التحرير والمؤلفين تحقيق هذه الأهداف الغالية الطموحة بانتقاء موضوعات جديدة ومثيرة تعبر عن مستجدات المستقبل الواعد للإنسان بصفة عامة، والعربى بصفة خاصة، أكثر مما تعبر عن موضوعات

متحفية ماضوية، أو موضوعات سفسطائية مسطحة ، كما تم استكتاب عدد من ثقات المتخصصيـــن ممـــن يمتلكون خبرات واسعة ومتكاملة فى البحث والنظرية والممارســـة التربويـــة ، بشـــكلها المدرســـى وغـــير المدرسى، من داخل التربية وخارجها سعيا نحو بلورة فكر تشاركى موحد نحو قضايانا التربوية ونحو تعميق الأصول التى يجب أن تؤسس عليها التربية العربية المعاصرة .

ورغم ذلك فلا يدعى المؤلفون أنهم قد غطوا كل موضوع من الموضوعات تغطية كاملة بـــل كـــانت محاولتهم فى حدود التبصير والتوعية بطبيعة كل موضوع وتوضيح للتباين فى وجهات النظـــر المطروحـــة حوله ، مع توقف مقصود عند موقف محدد يتناسب مع طبيعة الواقـــع الـــتربوى و الحضـــارى المقـــاس ، ومحاولة رسم مسارات لتطبيقه، كما نقلوا خبراتهم .

وهذا هو الكتاب الثانى فى هذه السلسلة، ومؤلفه من كبار التربويين العرب، والكتاب يعبر عن الخـــبرة الذاتية والموضوعية للمؤلف حيث اشتغل ردحا من الزمان فى مجالات التدريس الأكاديمى بجامعـــة الملـــك سعود، كما تولى مناصب قيادية عليا فى ميادين التربية والثقافة توجها باعتلائه منصب نائب المديـــر العـــام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مما أتاح له فرصة كبيرة للرؤية العلمية الشاملة والعميقـــة لواقـــع التربية والتعليم فى المجتمع العربى، ويعالج هذا الكتاب من منظور دولى ونقدى قضية التربية ومستقبلها فـــى مطلع القرن الحادى والعشرين.

وقد عالج فى دراسته المشروع التربوى العربى، ودور التربية فى تحقيقه ومواجهة مستجدات الألفيـــة الثالثة. وقد ركز على عدة محاور أساسية فى مقدمتها، مسألة ضبط الجودة النوعية للتعليم، وحتمية التعليـــم المستمر لكافة عناصر المنظومة التعليمية، مع التأكيد على فلسفة التعليم المستمر فـــى مســـتوياتها الرأســـية والأفقية، الى جانب التأكيد على مجالى التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح. وانتهى الكتاب برؤية مستقبلية ترسم المسارات لتغيير وتجويد التربية العربية فى مشارف القرن الحادى والعشرين. داعيا لعقـــد عربـــى جديـــد لتجويد، وتغيير التربية فى الوطن العربى.

ويمثل هذا الكتاب بالتالى اضافة إلى المكتبة العربية، ليس فقط فى مجال التربية بـــل فـــى المجـــالات المتنوعة للثقافة العربية.

المقدمـــــة

المعرفة هبة من ربّ العالمين، ونعمة لا يدرك قيمتها إلاّ من حباه الله بها. والعلم صنو النّور والإيمان، وقرين التّقى والصلاح والعمل النافع ؛ وبه يتفاضل الناس ويمتازون. قال تعالى في محكـــم تنزيله : " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ". وورد في الحديـــث الشـــريف : " العلـــم عبادة "، و" مداد العالم أغلى قيمة من دم الشهيد "، و" من جاء أجله وهو يطلب العلم لقي الله ولم يكـــن بينه وبين الأنبياء إلاّ درجة "...

ولقد انشغلنا بقضايا المعرفة والعلم ــ تعلّما، وتعليما، وبحثا، وتخطيطا، وإدارة على الأصعدة الوطنية والعربية والدّوليّة ــ ردحا من الزمن ؛ واستأثرت هذه القضايا باهتمامنا وتفكيرنا ووجداننـــا أعواما ليست بالقليلة ؛ فأحببنا في هذا الكتاب أن نتحاور مع القراء وصنّاع القرار حول عديـــد مـــن الرؤى والأفكار التي نؤمن بها لتطوير التربية العربية وتجويدها، إسهاما منا فـــي الجـــهود الخـــيرة التي تبذلها المنظمات الدولية ومؤسساتنا الوطنية ومنظماتنا العربية، كما يبذلـــها علماؤنـــا وخبراؤنـــا التربويّون وأصحاب القرار في بلداننا لتطوير نظامنا التربوي العربي، وتحديثه، وتجويـــده، وتحقيـــق أهدافه الكمية والنوعيّة وفي مقدّمتها خدمة التنمية الشاملة المتوازنة التي تحرص الأمة في نطاقها على المحافظة على ثقافتها وموروثها الحضاري وهويّتها الأصيلة، وتحقيق نموّهـــا الاقتصـــادي، ورقيّـــها الاجتماعي، وتفتّحها على سائر شعوب العالم وما أبدعته من فكر عصريّ إيجابيّ نافع.

إن مسألة الإصلاح والتطوير التربوي شغلت فكر واهتمام رجالات التربية وصنّـــاع القـــرار السياسي في الساحتين الدولية والعربية منذ عقود خلت. وجاءت مسألة الإصلاح غالبـــا كـــردة فعـــل لمواجهة الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنســـانية، إذ نظـــرت هـــذه الأنظمة إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيمـــا واتجاهات.

وتزايد الاهتمام بمسألة الإصلاح والتطوير عربيّا ودوليّا مع اقتراب العدّ التنـــازلي لولـــوج الألفية الثالثة حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث فـــي مسألة تطوير التربية وتحديثها وتجويدها في ضوء معطيات وخصوصيات الألفية الثالثة. وبشكل عـــام، تناقش فصول الكتاب الممتدة مسائل غاية في الأهمية تتكامل مع بعضها البعض لتشكل رؤية واضحـــة المعالم لتطوير النظام التربوي العربي. وتنبثق هذه الرؤية من دراسة متأنية مبنية على بحث التطـــور التاريخي للنظام التربوي العربي، وواقعه المعاصر، وإشكالياته، وتحليـــل حصيـــف لمســـتقبل الأمّـــة ومتطلبات نهوضها.

وليس في نيّتنا، في هذا التقديم الموجز، أن نلخّص الفصول التسعة التي تشكّل مادّة هذا الكتاب ؛ ولكننا نحب أن نشير – مجرد إشارة – إلى بعض الأفكار والمواقف التي حرصنا على إبرازها لأهميتها الخاصّة، في رأينا، في تطوير النظام التربوي العربي ونحن نودّع قرنا حفل بالأحداث الجسام على جميع الأصعدة، وعرفت فيه أمتنا العربية الإسلامية فترات من النهوض والانتصار وفترات أخرى من الخيبة والانكسار، ونستقبل قرنا وألفية جديدين نأمل أن يكون فيهما حاضرنا ومستقبلنا أفضل من أمسنا.

ومن هذه الأفكار أن تطوير النظام التربوي بتحديثه وتجويده ليس مسألة تقنية صرفا بقدر ما هو مسألة حضارية شاملة أي اجتماعية وثقافية وسياسية، إذ أننا نؤمن أن التربية ليست إلا منظومة من بين منظومات عديدة أخرى قد تكون أقوى منها أثرا، وأن الإصلاح التربوي الواعد لابد أن يتزامن معه إصلاح مجتمعي يشمل الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ورغم هذه القناعة المترسخة، إلا أننا سعينا في مواضع عدّة من هذا الكتاب إلى التشديد على أن التربية مدعوة إلى الإسهام في إحداث التغييرات المجتمعية المطلوبة، بل إلى أن تكون العامل الأساسي لإحداث التغيير الإيجابي في المجتمع، وبالتالي تكون مدخلنا الحقيقي إلى تحقيق التنمية الشاملة والنهضة المنشودة.

والحق أن دولنا العربية قد قطعت أشواطا كبيرة في نشر التعليم وتعميمه بين جميع المواطنين، صغارا وكبارا، ذكورا وإناثا، ريفيين وحضرا. لكن لعلّ أكبر تحد ما زالت التربية العربية تجابهه هو تحدي الجودة، بسبب تواصل الطرائق والأساليب التقليدية الجامدة في معظم الأحيان، والقائمة أساسا على التلقين والحفظ والاستظهار بدل الفهم والاستيعاب والنقد والاستنباط. ولا يزال المعلم – بدل المتعلم – هو محور العملية التعليمية وسيد الموقف التعليمي. كما لا يزال استخدام التقنيات التربوية الحديثة بمثابة الاستثناء ؛ وهو ما يخالف التوجهات التربوية على الصعيد العالمي. وبشكل صريح، تشير الأدبيات إلى أن النظام التربوي العربي متخلف في نوعيته وجودته حتى عند مقارنته مع الأنظمة التعليمية الأخرى في الدول النامية.

وترتبط بهذا الواقع إشكالية كبرى أخرى يواجهها النظام التربوي العربي، وهي إشكالية التقويم الشامل. فالتقويم الحالي لا يزال منحصرا في تقويم أداء التلاميذ ؛ أما التقويم الدوري لكافة الأنظمة الفرعية بهدف قياس جودة أدائها فيكاد يكون منعدما. لذلك فإن الحاجة ماسّة إلى تقويم الأنظمة التربوية تقويما حقيقيا بهدف التعديل وإحداث التغيير الإيجابي المطلوب. كما أن الحاجة ماسة إلى تأسيس هياكل ومؤسسات للتقويم والمراجعة والتعديل والاعتماد، وإلى أن تكون الاعتمادات المخصصة للمؤسسات التربوية مرتبطة بنتائج هذا التقويم.

إن ما نتوقعه من النظام التربوي المأمول للدول العربية هو أن يسهم في بناء ثقافة الجودة والاقتدار والتميّز والمنافسة من جهة، وفي المحافظة على ثقافة الأمة وموروثها وهويتها من جهة

أخرى ؛ وهو ما يحتم اعتماد مناهج وطرائق تدريس وأساليب تعامل تؤدي إلى خلق جيل قادر على التفكير، والتحليل، والنقد، والإنتاج، والإبداع، والعطاء، وتحمّل المسؤولية، والتعاون والتفاهم والتعايش مع الآخرين سواء داخل المجتمع المحلّي، أو النطاقين الوطني والعربي، أو الإطار الدولي. كما أن تحديات العولمة تفرض على التربية العربية توظيف الحاسوب، والاستفادة من تقنيات التعليم عن بعد. ويحتم كل ذلك زيادة الإنفاق على التربية والتعليم، إذ أن ما ينفقه الوطن العربي حاليا على التسلح والأمن يبلغ أضعاف ما ينفقه على التربية، والحال أن التربية ينبغي أن تعدّ جزءا لا يتجزّأ من الأمن القومي، وأن تحظى بنفس أهمية التسليح والأمن. والأنظمة التربوية مدعوة أيضا إلى منح حريات وصلاحيات أوسع للأجهزة التنفيذية تتيح لهم فرص التفكير والإبداع والخيال، والتصرف بخصوص كل ما يرتبط بالعملية التعليمية عوضا أن يكونوا مجرد منفذين لمناهج ومناشط لا يحيدون عن خطوطها ومضامينها قيد أنملة.

وإنه لمن واجب نظامنا التربوي أن يقتبس من التجارب التربوية العالمية مضامين وتوجهات أثبتت أهميتها وجدواها، منها توسيع المشاركة المجتمعية في صنع القرار التربوي والاعتماد على منهجية الحوار الحضاري الشفاف في بناء السياسات التعليمية وتقويمها، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والأخذ بمبادئ الشراكة المجتمعية في التعليم بحيث يصبح القطاع الخاص والقطاع الأهلي والمجتمع المدني شركاء، مع الدولة، في توفير التعليم ؛ مع احتفاظ الدولة بالسيادة على الإشراف والمتابعة، والأخذ بمبادئ اللامركزية الإدارية، والبعد عن السلطوية المقيتة في التعامل البشري سواء في الجوانب الإدارية أو التعليمية التدريسية.

وبالإضافة إلى هذه المواقف والأفكار، دعونا إلى زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين وتحفيزهم للقيام بأدوارهم على أحسن وجه، والاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد للطلاب ليحسنوا اختيارهم، والعناية بالبحث العلمي كركيزة للتغيير والتطوير، وشدّدنا على الحاجة الملحة إلى التعاون العربي ـ العربي، والعربي ـ الدولي، واقترحنا أن يكون هنالك جذع مشترك في برامج التعليم الأساسي والعالي يدرسه كل الطلاب العرب من المحيط إلى الخليج، وهذا لن يتم إلا عبر الحوار الشفاف الصادق بعيدا عن المجاملات.

وقد خصّصنا فصلا للتربية المستمرة لإيماننا الراسخ بأن فلسفة التربية في الدول العربية ينبغي أن تبنى حول هذا المفهوم، بحيث تتكامل التربية أفقيا ورأسيا لتمتد طيلة حياة الفرد وتلبي حاجاته المختلفة في كافة مراحل حياته. ومن هذا المنطلق، يجب ألا تركز التربية على التعليم المدرسي، بل ينبغي أن تتسع لتشمل التعليم غير النظامي. وفي إطار هذه الفلسفة، تحتل مرحلة التعليم ما قبل المدرسي ومرحلة تعليم الكبار والتعليم المستمر مكانة متميزة في المنظومة التربوية.

وحاولنا في هذا الكتاب الابتعاد عن التنظير المحض، ولذا خصصنا فصلا كاملا ناقشنا فيه بعض الرؤى والتوجهات الكبرى اللازمة لتطوير التربية العربية وتجويدها. وقد أتبعنا كل محور من محاور التجديد والإصلاح المطلوبين بآليات عمل تنفيذية يمكن الاسترشاد بها لتطوير التربية حسب إمكانية كل قطر ومرحلته التنموية. وفي هذا الصدد نشدد على أهمية الإسترشاد بالاستراتيجيات التي طورتها المنظمات التربوية وبالذات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، وكذلك بالرؤى التي تمخّضت عن المؤتمرات الدولية وخاصة منها المؤتمرات التي عقدتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). ولقد طرحنا في هذا الكتاب دعوة صريحة لتبني عقد عربي للتنمية التربوية يتم وفق مراحل محددة يقصد منها تفعيل وتجويد العمل التربوي العربية وذلك من خلال تضافر وتكامل الجهد القومي والقطري في تنفيذ رؤية واضحة المعالم لهذا التطوير، تقوم بتطويرها وصياغتها المنظمات العربية العاملة في هذا الميدان بعد استشارة مكثفة مع الدول العربية وخبرائها. واقترحنا أن تعرض هذه الرؤية على إحدى الاجتماعات الدورية للقمة العربية بقصد ترقية الملف التربوي العربي إلى مستوى الملفات الاقتصادية والسياسية الساخنة.

وختاما، فإن القضية التربوية قضيتنا جميعا، فهي شأن مجتمعي يخص جميع الدوائر والفئات وليست شأن وزارات التربية والتعليم والمعارف فقط. لذا، ينبغي أن نسهم جميعا في الارتقاء بهذه المسألة الحيويّة التي تعدّ مدخلنا الحقيقي إلى التنمية الشاملة والنهضة المنشودة. وما التوفيق إلاّ بالله.

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل

تونس في 2001

الفصل الأول

المشروع التّربوي العربي وإرهاصات القرن الحادي والعشرين

أوّلا : إرهاصات المشروع النّهضوي التّربوي العربي :

لن يكون في استطاعة أيّة قراءة لأسباب تخلّف " المشروع التّربوي العربي " و نهوضه أن تستقيم ما لم تأخذ في اعتبارها العلاقة الحميمة بين المشروع التّربوي وحركة النّهضة والتّحديث في المجتمع العربي منذ بدايات القرن التاسع عشر وحتى الآن، فصلة القربى مؤكدة إذ أنّ المشروع التّربوي ينتمي بالأساس " إلى الخطاب " النّهضوي "، كما أنّنا لا نجانب الصواب عندما نشير إلى أنّ مشروع التّحديث والنّهضة قد استفاد الكثير من الرؤى التّربوية ولا سيما في مطلع القرن العشرين.

وبشكل عام، فإنّ إشكاليّة تحديث المجتمع العربي وخطاب نهضته قد شغلا العديد من المصلحين والمفكرين منذ مطلع القرن التاسع عشر لاسيما مع بدايات اليقظة العربيّة، ومحاولة تجسير العلاقة بين العرب ومراكز القوة في أوروبا، وإرساء الأسس الأولى للنظام العربي الجديد، من خلال الاستعانة بالتّعليم كآليّة فاعلة لتحقيق تلك الأهداف. إلا أنّ البداية الأولى الحقيقية لحركة التّحديث والنّهضة قد ارتبطت برموز عربية كبيرة من بينها رفاعة الطهطاوي، ثم جمال الدين الأفغاني، والشيخ محمّد عبده، وخير الدين باشا، وعبد الحميد بن باديس، والكواكبي وغيرهم ممن سعوا إلى طرح تصورات تمثّل الحلم العربي والإسلامي في كلّ تجلياته.

وقد اتسمت كلّ المحاولات الأولى للتّحديث، وحتى ظهور حركات التحرير الوطني في أشكالها الحديثة، بأنّها موغلة في التّنظير من جهة، وشديدة التعميم من جهة أخرى. يضاف إلى ذلك أنّها كانت محكومة بنوعين من الضغوط والاعتبارات : ضغوط متصلة " بالجمهور " الذي يراد تحميسه للمشروع التّربوي، وهو جمهور عربي الثقافة، ومسلم في غالبيته الساحقة، ومن ثم، فقد كأنّ الإسلام والماضي الحضاري العربي الإسلامي هو المرجع الأساسي في استمالة المخاطبين وتكوين الأتباع واستقطاب المريدين ؛ وضغوط أخرى تتّصل بكيفيّة مواجهة الأوضاع النّاشئة عن الاستعمار، لذا اقترن الخطاب النّهضوي التّحديثي بالنّضال القوميّ التحرريّ ضدّ المستعمر. فقد كأنّ واضحا أنّ الغرب هو الذي أنّتصر في المعركة، ومن ثمّ كأنّ لابد من البحث عن أسباب هذا الانتصار داخل الحضارة الغربيّة المنتصرة من جهة، ولكن خارج إطار المعتقدات الدينيّة لنفس الحضارة من جهة أخرى، لأنّه لا يمكن أنّ يخطر على بال المنظّرين أنّ الغربيّ قد أنّتصر لانتسابه إلى مذاهب دينيّة أخرى غير مسلمة، ومن هنا ظهرت قناعة أو قل نظريّة بأنّ الذي هزم في البلدان العربيّة هو سلاحها وليست عقيدتها.[1]

---

[1] محمّد الميلي : حق المعرفة وحق الأمل، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 2000، ص 8 - 9.

ومن هنا، فإنّ المشروع النّهضوي في القرن الماضي كان بمثابة صراع بين قـــوى التجديــد وقوى التقليد، وانتقل ليتخذ مظهرا آخر مزدوجا ومعقّدا هو الصراع ضد الغرب ومراجعه في آن واحد : ضد عدوانه وتوسعه من جهة، ومن أجل قيمه الليبرالية ومظاهر التقدم من جهة ثانية. فالغرب كـــان ولا يزال يحمل بالنسبة إلى مشروع النّهضة العربيّة مظهرين متناقضين : مظـــهرا يحمـــل العـــدوان والغزو الاستعماري والاحتكار والهيمنة، ومظهرا يحمل الحداثة والتقدّم بكلّ قيمهما العصريّة الماديّـــة والمعنويّة، كالتّقنية والعلم والديمقراطيّة والحريّة. ومن هنا كان الغرب، ولا يزال، بالنسبة إلى العـــرب العدو الذي يجب الاحتراس منه والوقوف ضد مطامعه وسيطرته من جهة، وهو النموذج الذي يغـــري بإقتدائه والسير في ركابه من جهة ثانية.[1]

وفي إطار هذه العلاقة المتأرجحة والمأزومة من الغرب تزايد الشعور لدى المنظّرين للمشروع النّهضوي بأنّ الثورة هي الملاذ والمسلك المناسب للتحديث والتطويـــر. علـــى أنّ هـــذا لا ينفـــي أنّ المشروع النّهضوي العربي قد تجاذبته مرجعيات فكرية متعددة ومتباينة ؛ إسلامية وليبرالية وماركسية وقوميّة عروبيّة. ورغم اختلافها في المنطلقات إلا أنّها اتفقت في غاياتها البعيدة وقواعـــد الاســـتقرار المرتبطة بتحديث المجتمع العربي. كما أنّ منظّري هذا المشروع لم يغرب عنهم أنّ ثمّـــة معطيـــات أساسية لا يمكن القفز فوقها لتحقيق هذا التّحديث للمجتمع وفق معطيات العصر حتى يتجســـد ثـــالوث الوحدة والتمدّن والعقلنة، في بنية الحضارة العربيّة. وتمثّلت هذه المعطيات الأساسيّة في تحديث وتمتين الاقتصاد العربي، وعصرنة المؤسّسة السياسيّة، ونقل الثّقافة الغربيّة وآدابها، ونشر القيـــم التّنويريّـــة، وتحقيق الوحدة العربيّة.

على أنّه، من ناحية أخرى، قد غلب على المشروع النّهضوي العربي الطابع السياسي الخيـــالي الحالم، إذ أنّ مقارباته قد جنحت إلى الخيال، ولم تتعامل بموضوعية كافية مع متغيرات الواقع، واتساع الفجوة الفاصلة بين عوالم المنظرين للنهضة وصناع قراراتها، والتمحور حـــول المســـائل السياســـية والتراثية ومشاريع الوحدة، في ظل إغفال واضح – نسبيا – للمسألة التّربوية، إذ كانت تلك المسألة قـــد جاءت في إطار المسألة الثقافية التي طرحت هي الأخرى بصورة مطلقة، كـــانت حـــاضرة وغائبـــة، حاضرة في الصراع، وغائبة في العملية التي تترجم الأفكار إلى واقع معيش.[2]

ويضاف إلى كلّ ذلك، مسألة الازدواجية في تناول مسألة الهوية. ففي الوقت الذين نجـــد فيـــه تناولا غير مسبوق لمسألة الهوية ضمن المشروع النّهضوي، فأنّ هذا الطرح لإشكاليّة الهوية ينطلـــق من ميكانيزمات دفاعية تستهدف فقط البحث عن أسباب تخلف الأمة، كما أنّها تبرز في شكل ثنائيـــات مقترحة أهمها : الإسلام والعروبة، الدين والدولة، الأصالة والمعاصرة، الوحدة والتجزئـــة، الســـلفية

---

[1] محمّد عابد الجابري : إشكاليات الفكر العربي المعاصر. مركز دراسات الوحدة العربيّة 1989، ص 27.

[2] محمّد عابد الجابري : المرجع السابق، ص 20 - 48.

والحداثة. وقد حكمت تلك الثنائيات رؤية المرجعيات العربيّة آنذاك -- وحتـى الآن -- بالنسـبة إلـى تصورات النخب للنهضة، وأسهمت في تجزئة وتشتت الرؤية للمشروع النّهضوي، إذ أنّ هذه الثنائيات مثلت الأطر الفكرية المسؤولة عن الإجابات المرتبطة بالأسئلة المتمحورة حول : من نكون ؟ ومـــاذا نريد أن نكون ؟ وبالتحديد اختلفت وتصارعت قوى التجديد وقوى التقليد فـــي مواقفـــها حـــول هـــذه الثنائيات، وبالتالي رؤاها وتصوراتها للمشروع الحضاري وتوجهاته.

وتأسيسا على التحليل السابق، نجد أنّ المشروع النّهضوي العربي رغم قربـــه الشـــديد مـــن المشروع التّربوي، إلا أنّه لم يسهم بفاعلية في تطوير الواقع التّعليمي، الأمر الذي لم يغير من أوضـــاع الأمة مما جعل أوضاع الأمية والجهل تتواصل وتتفاقم دون رادع أو كابح. ولقـــد لعـــب الاســـتعمار البغيض دورا بالغا في عرقلة المشروع النّهضوي العربي وتكريس تخلفه.

فإشكاليّة الاستعمار التي عانت منها معظم الدول العربيّة قلصت قدراتها وتحركاتها. ففي ظـــل الاستعمار غابت سيادة الدولة عن صناعة قراراتها فلم تكن صانعـــة لقراراتـــها المصيريـــة وغـــير المصيرية، وإنّما ظلت تابعة لإملاءات المستعمر وتوجهاته. هذا المستعمر الذي سلب الدولة خيراتـــها واستغل مواردها وإمكانيّاتها، حرص أيضا على عدم تطور التّعليم والمشروع الثقـــافي فـــي الـــدول المستعمرة إلاّ بما يخدم مصالحه خاصّة في مجال إعداد الأطر البشريّة لشـــغل الوظـــائف المحـــدودة والدنيا في الدولة. ففي هذه الظروف، انتشر الجهل وتفشّت الأميّة وتفاقمت.

وإذا كان الاستعمار قد رحل عن الوطن العربي بسبب كفاحه ونضالـــه، وبســـبب الضّغـــوط الدّولية التي ارتأت تصفية جيوب الاستعمار في العالم، فإنّ الأوضاع التـــي تركـــها خلفـــه وزرعـــها استراتيجيا، خلقت تشكيلة معقدة من الإشكاليات لا تزال الدّول العربيّة تعاني من ويلاتها وتحدث أحيانا انقسامات في وحدة صفّها. ولعلّ المعضلة الكبرى التي خلقها الاستعمار هي زراعة كيان إسرائيل فـــي قلب الوطن العربي. هذه الإشكاليّة التي تمثّل القضية الكبرى للأمّة العربيّة اليوم وهي التحدّي الخطـــير لتنميّتها وتطوير قدراتها، إذ انعكس هذا التّحدي على كافّة الأبعاد المرتبطة بالتّنمية والتطوير في الدول العربيّة، التي ارتأت في هذه الإشكاليّة إشكاليّة عربية وليست فلسطينية فحسب.

في ظلّ هذه الظروف والسياقات، نشأ وتبلور المشروع التّربوي كآليّة فاعلة في حركة النّهضة العربيّة ووسيلة لتحديث المجتمع، بيد أنّه اصطدم بالتحديات والمعوقات المحيطة به اجتماعيّا وسياســيّا واقتصاديّا.ولقد ارتبط هذا المشروع بالمشروع النّهضوي وكان بمثابة " الجوهر " الذي منح النّهضـــــة قابلية أن تكون مشروعا ممكنا. فظلّ طوال فترة بداياته معبأ بالزخم النّهضوي والقوميّ، ونجح فـــي أن يقدّم إسهامات جديرة بالتأمّل.

ومع انكسار المشروع النّهضوي في مصر نتيجة لعوامل كثيرة منها الخارجيّة وفي مقدّمتـــها الاستعمار، والداخليّة نتيجة لبعض التّجاوزات، سقط المشروع التّربويّ العربيّ بفعل معوقات المجتمـــع

المتخلّف آنذاك، الأمر الذي أنزل هذا المشروع من " المقصورة السياسيّة " إلى مستوى الملفّات المهملة سياسيّا وفكريّا، فأصبح عاجزا عن مواجهة عوامل التخلّف في ظلّ غياب الوعي النّهضوي، فلم يعد ينظر إلى التربية بجدّ كمسألة ملحّة للتطوير، ولم تستثمر استثمارا فاعلا في بناء ثقافة الاقتدار والذّات والوعي العربي. ويبدو هذا واضحا لمن يتتبّع الخطاب السياسي والفكري في القرن الماضي، إذ اتسم المشروع التّربوي بالماضوية في الصيغة، وغياب الإبداع، والجمود والتقوقع على الذات، وضعف الانفتاح على العالم، حيث توقّف الزمن في مضمونه وضعفت نظرته المستقبلية، وسادت روح المحافظة وإعادة إنتاج الماضي فضعفت النّخبة بوجه عام، ومعها ضعفت القدرة التّنظيمية إزاء تلك الأوضاع، واتّسمت بذلك السلوكيّات والقدرات والتصوّرات الاجتماعيّة والثقافيّة بالإغراق في التخيّل.[1]

وبالرغم من استعادة المشروع التّربوي بعض عافيته مع جهود الشيخ محمّد عبده ومحاولته إحداث إصلاح ديني وتربوي وأخلاقي، فإنّ المشروع التّربوي ظلّ غير مؤهل لقيادة عمليّة التّحديث ومواكبة خطاب النّهضة، وضعفت قدرته على المنافسة، وخاصة عندما أسرف في تسيّسه. وكان أسوأ ما في هذا التسيس أنّه ذا طبيعة ماضوية، شكّلت الحاضر بمواصفات الماضي، حيث انصبّ على معطيات الماضي – الحقيقي منها والمتوهم – حتى صار يوحي إلى الناشئة جيلا بعد جيل أنّ الحاضر الحقيقي ما هو إلاّ الماضي الذي تجب استعادته لتأخذ الأمّة مكانها بين أمم العصر... وكان هذا بالتبعية تزويرا للواقع، وإلغاء لمكانة الديمقراطيّة، وخيانة لفكرة التقدم ذاتها، ولإنسانية المتعلّم نفسه : قدراته وطاقاته وحريّته وفرديّته وحقوقه الإنسانيّة.[2]

على أنّ فترة النّصف الأوّل من القرن العشرين قد شهدت على يد عدد من الرموز التّربوية، انتفاضة في الطّروحات الفكريّة التّربوية، فظهرت كتابات أساسيّة لكلّ من طه حسين، وأحمد لطفي السيد، وإسماعيل القباني، وقسطنطين زريق، ومحمّد فريد أبو حديد، ويوسف مراد، ثم عبد متى عقراوي وفؤاد جلال وغيرهم ممن أسهموا في إعادة ميلاد المشروع التّربوي من جديد على أسس مكينة وجديدة مستمدة من دروس الاحتكاك بالتجربة التّربوية الغربية.

على أنّنا لا نعدم في هذه الفترة أيضا أن نجد كتابات غلب عليها الخطاب الوعظي، واختلطت فيها مناهج التربية المدرسيّة الحديثة بموجهات الأخلاق العامّة والإرشاد الدّيني، كما أنّ بعض هذه الكتابات لم يكن سوى اجترار وتكرار لأفكار ورؤى مترجمة ومستمدّة من ثقافات أخرى مغايرة، الأمر

---

[1] عبد الله عبد الدائم : نحو فلسفة تربوية عربية. الفلسفة التّربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربيّة 1991، ص 178 – 181.

[2] محمّد جواد رضا : العرب والتربية والمستقبل. تربية النكوص أو تربية الأمل، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربيّة 2000، ص 126 – 127.

الذي جعل فكر الروّاد لا يلقى مساندة مجتمعيّة واسعة، وجعله مجرّد انقطاعات لم تكن كافية لإحداث نهضة وإن نجحت في إحياء ضمير الأمّة تجاه المشروع التّربوي.

على أنّ المدقّق يستطيع أن يؤرخ لصحوة تربويّة علميّة حقيقيّة، مع منتصف الخمسينات، أسهمت في تبلور فكر متميز قاد المشروع التّربوي العربي، وكان في مقدمة من حملوا راية هذا الفكر المتنوع والخصب، قيادات تربويّة عربيّة مثل : عبد العزيز القوصي، وعبد الله عبد الدائم، وحامد عمّار، ومحمّد أحمد الغنام، ومحمّد الهادي عفيفي، وفؤاد أبو حطب، ومحمّد جواد رضا وغيرهم ممن كان لهم الأثر الأكبر في بلورة رؤية عربيّة حديثة للمشروع التّربوي.

وتأسيسا على هذه النّهضة الملموسة خلال أواخر الستّينات وبدايات السّبعينات، أخذت كافة المجتمعات العربيّة في الاهتمام بنشر التّعليم وتوسيعه، وتجلّى ذلك في إنشاء عديد من المؤسّسات التّعليمية والتّربوية التي كان لها دور الريادة في إشغال اهتمام الناس بالتّعليم ونشره وتجويده وفي مقدمة تلك المراكز مركز التّعليم الأساسي في سرس الليان الذي أنشئ بالتعاون بين الحكومات العربيّة ومصر بالذات، واليونسكو، وكذلك إنشاء مركز اليونسكو للتخطيط التّربوي في بيروت الذي كان له الدور البارز في تصميم وتخطيط السياسات التّعليمية والتّربوية والتدريبية. كما أنّ هذه المراكز مكّنت للفكر التّربوي من أنّ يترسّخ ويتكرّس في شكلّ ممارسات فعليّة تجلت في ندوات ومؤتمرات وأبحاث وتجارب رياديّة ووضع استراتيجيّات أو ملامح لها. وفي مقدمة الجهات والمنظّمات التي قادت هذا الجزء الأخير، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم. الأمر الذي قاد حركة ملموسة في إطار الاهتمام بالتوسع الكمّي في التّعليم العام والعالي على حد سواء، وزيادة الاهتمام بتعليم الفتيات تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، كما زاد الاهتمام بالكبار في إطار حقوق الإنسان الأساسيّة والسّعي نحو استئصال شبح الأميّة، والبحث عن صيغ ونماذج تعليميّة مستحدثة.

على أنّ المراجعات المستمرّة لتجربة الستّينات والسّبعينات كشفت عن إحباطات شديدة بمقدم نتائج محبطة، إذ أنّ مسيرة الصحوة التّربوية وجهودها اصطدمت بمعوقات هيكلّية في بنية المجتمع العربي مرتبطة بإرث الماضي وتحديات العصر وظروفه وتحديّاته، الأمر الذي أدّى إلى إضعاف جودة ونوعيّة التّعليم والتّربية في الوطن العربي. وقد عبر عن تلك الإشكاليّة التقرير الختامي لمؤتمر وزراء التربية والتّعليم والمعارف العرب المنعقد في طرابلس في عام 1998 عندما أكّد على " أنّ الإنجاز التّعليمي في الوطن العربي، حتى بالمعايير التّقليدية، مازال متخلّفا بالمقارنة مع باقي دول العالم، وفي بعض الأحوال حتّى بالنسبة إلى البلاد النّامية ".[1]

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتّعليم والمعارف العرب، طرابلس 5 - 6 ديسمبر 1998، ص 1.

ومع بواكير الثمانينات، بدأت تعلو في ساحة الأدب التّربوي نظرات جديدة حملت معها تصوّرات نقدية جريئة للأفكار والنظريات المهيمنة، وكشفت في قطاع كبير منها عن كافة المبالغات والتحريفات التي تتضمّنها النظريات والممارسات التقليدية، انتهت هذه النظريات النقدية إلى ضرورة تبنّي مفاهيم وتصوّرات مغايرة، وطرحت أسئلة جديدة ترتبط بقضايا ووسائل فكرية وإيديولوجية تنموية ركّزت على المكوّنين البيئي والمستقبلي.

وقد ترتّب على كلّ هذا بدء التفكير في البحث عن نسق أو نموذج أساسيّ جديد (Paradigm) خاصة أنّ مزيدا من الإحباطات قد شككت في بعض المقوّمات التي دعت إليها التوجّهات التقليدية والحديثة معا. وفي خضمّ الصّراع والتناقض القائم بين الإطارين التقليدي والنّقدي، جاءت مراجعات الأمم المتّحدة للتّنمية ونادي روما لمستقبلات العالم، وصار حماس وشغف بالتوجه المستقبلي الذي كان محوره المشروع التّربوي ذاته، فتحملت مؤسّسات وشخصيّات عبء التركيز على وضع مشاريع تربويّة استراتيجيّة ومستقبليّة، من بين هذه المؤسّسات : منتدى الفكر العربي في عمّان، ومركز دراسات الوحدة العربيّة في بيروت، والمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، والجامعات العربيّة. أما بالنسبة إلى الشخصيات، فقد ظهرت أفكارها في كتابات رائدة أبرزها خلال تلك الفترة، محمّد أحمد الغنام، وقسطنطين زريق، وضياء الدين زاهر،انطلقت جميعا من قناعة " أنّ مستقبل التّعليم هو الركيزة الرئيسية لمستقبل الأمة العربيّة، فإذا صلح مستقبل التّعليم، صلح مستقبل الأمة وإذا أخفق، أخفق معها.

ومن هنا أتت أهمية النظر في مستقبل التّعليم والاستشراف الواعي لآفاقه، كمحاولة جادة وأخيرة لإنقاذ المستقبل العربي، وتشييد الحصون المكينة لمشروعه الحضاري ".[1]

ومضت تلك الكتابات تتأمّل مستقبل التّعليم وتتحسّبه وتخطّط له في مواجهة حالة التّردّي التي أصابته وجعلته عاجزا عن مواجهة تحدّيات المستقبل بكلّ معاني العجز، مبنى وفحوى، وكذلك في مواجهة مجتمع منم لتخلّفه، ومعوّق للمبادرات والمشاركات، ومضيق للمشاركات الشعبيّة، وللعقلانيّة، ومهدر لإمكاناته وكفاءاته ولإبداعاته ولقيمه الإيجابية ومجهد للغته أمام مستجدات العصر.[2] وقد أسهمت أغلب تلك الكتابات والمحاولات الرائدة في حقن المجتمع بوعي مستقبلي وفي إحياء ضميره نحو قضايا التّعليم، والارتفاع به إلى مستوى المقصورة السّياسيّة بعد غيبة طويلة. نتيجة لهذه الأوضاع.

- نتيجة لهذه الأوضاع، وبسبب الاهتمام المتزايد بمسألة دخول العالم إلى الألفيّة الثّالثة، تزايد حماس المفكّرين وصنّاع القرار العربي بمسألة استقراء المستقبل بشكل عام، وبمستقبل التّربية والتّعليم

---

[1] ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربيّة في تعليم المستقبل، عمان : منتدى الفكر العربي، 1990، ص 27.

[2] للمزيد أنظر ضياء الدين زاهر : المرجع السابق.

بشكل خاصّ. وعلى مدار عقدين من الزّمن، انشغل الوطن العربي بهذه المسألة وأولاها عنايته. وتولّى زعامة هذا التّوجه مؤسّسات ومنظّمات عديدة تولّت مسؤوليّة البحث في هذه القضيّة، وأطلقت عنان الفكر والخيال لبحث مسألة المستقبل وتحديد التوجّهات والرؤى والصيغ التّربوية التي ينبغي أن توجّهه.

إنّ كافة هذه المجهودات هدفت إلى شيء أساسي وحيد هو صيانة الفكر المجدّد للتربية والمحسّن لها رغبة في تحسين مستوى الحياة ونوعيتها في الوطن العربي، وتوصلت هذه المحاولات الاستقرائية إلى طرح رؤى وأفكار جادة يمكن الاسترشاد بها لتطوير المنظومات التّربوية العربيّة. ومن بين الرؤى المطروحة في هذا الصّدد ضرورة النظر إلى إصلاح التربية وتطويرها في إطار إصلاح المجتمع ومؤسساته السياسيّة والثقافيّة والاقتصاديّة، بمعنى أنّ النظام التّربوي لا يتعدى كونه منظومة فرعيّة من تشكيلة منظومات المجتمع، يتأثّر بالمنظّمات المرتبط بها والمرتبطة به. وإنّ أي إصلاح للتربية لا بدّ أنّ ينطلق من دراسة حصيفة لسمات هذا العصر وخصائصه والاطلاع على تجارب الإصلاح العربيّة والدولية، والتركيز على مبادئ تحسين الجودة النوعيّة في أنظمة التّربية دون الاكتفاء بعناصر الكم.

ونؤكد في هذا الاستهلال، على أنّه إذا كانت تحدّيات القرن الماضي قد تمثّلت بالنسبة إلى المنطقة العربيّة في الاستعمار وما ترتب عليه من نتائج وأوضاع آلت بالأمّة إلى ما آلت إليه، فإنّ التغييرات والمستجدات الكونيّة والإقليمية في مطلع القرن الحادي والعشرين ستكون أشدّ شراسة من الاستعمار في صوره التقليديّة، بل هي من حيث المضمون، نمط استعماري من نوع آخر تسود فيه حضارة المنتصر والمقتدر. فالقرن القادم هو القرن الذي يتوقّع أن توجهه الشركات متعددة الجنسيات، وصناديق المال والبنوك العالميّة، وشبكات الاتّصال والتواصل والفضائيّات الثقافيّة، وتحكمه آليّات سوق الاقتصاد المعرفي، وتسوده المعلوماتيّة بكافة صورها. في هذه الحدود، " فإنّ استشراف المستجدات، بفرصها ومخاطرها، هو المدخل الطبيعي لتحديد الوجهة الصحيحة أو قل الجبهات الصحيحة التي على التربية العربيّة أن تقتحمها حتى تحدّد لنفسها مكانة مرموقة في مجتمع الغد... مجتمع العلم والمعرفة والاقتدار والإنتاج والإبداع ".[1] وفي هذه الحدود، سوف يدور حوارنا في هذا الفصل وفي فصول الكتاب الممتدّ.

ثانيا : سمات القرن الحادي والعشرين :

يقف العالم اليوم على مشارف ألفية جديدة بدأت ملامحها الرئيسية تتبلور بشكل أكثر وضوحا خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، حيث تعمّقت التطورات العلمية والتقنية بصورة مذهلة في

[1] Bear Hedley & Richard Slaughter. Education for the Twenty First Century. Routledge, London 1993

مجالات تكنولوجيا المعلومات والتراسل الدولي السريع، والطاقة النووية، وغزو الفضاء والهندسة الوراثية، والتكنولوجيا الحيوية، وفيزياء الليزر، والثورة البيولوجية.

وعالمنا المعاصر اليوم، عالم متغيّر لا يهدأ ولا يستقرّ على حال، وعلى جميع الأصعدة، السياسيّة والاقتصاديّة والتكنولوجية والعلاقات الدولية. فعلى الصعيد السياسي، هناك ميل متزايد نحو توسيع دائرة المشاركة في صناعة القرار، وتزايد واضح في المكاشفة والمصارحة. وعلى الصعيد الاقتصادي، هناك تحوّل سريع نحو العالميّة والأخذ بمعطيات اقتصاديّات السوق والاهتمام والتركيز على التكتّل وضبط الجودة النوعيّة. وعلى صعيد العلاقات الدولية، هناك انحسار الاستعمار بشكله التقليدي وظهور أشكال أخرى من الاستعمار لم تتضح معالمها الحقيقية بعد. ويصاحب هذا، ظهور بوادر تنظيم عالمي مختلف عمّا تعوّدناه من قبل، تحاول فيه قوة عالمية واحدة الانفراد بالسيطرة على المسرح الدولي.[1]

أنّ تأمّل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل، يكشف لنا عن أنّ العالم – ووطننا العربي جزء منه – يشهد تحوّلات أساسية وعميقة تنال كلّ مكوّناته، والأرجح أنّها تقود إلى انبثاق عصر جديد، ومجتمع كونيّ جديد، هو مجتمع ما بعد الصناعة (Post-Industrial society) الذي هو في تحليله النهائي، تجاوز كيفيّ للثورة العلميّة التّكنولوجيّة مع كونه استمرارا لاتجاهات منبثقة عن طبيعة الصناعة. ويقوم هذا المجتمع على افتراض أنّ المجتمعات متشابهة من حيث جوهر المشكلات ولكن الاستجابة مختلفة، واعتبارات الاستجابة تخضع لتنظيم اجتماعيّ وسياسيّ وثقافيّ يختلف من مجتمع إلى آخر.[2]

ومن خلال استقراء ودراسة ما يحدث من تحوّلات وتغيّرات بدأت تظهر وتتبلور منذ فترة طويلة من الزمن واكتسبت زخما ودفعا وقوة ووضوحا في السّنوات القليلة الماضية، فإنّه يمكن القول بأنّ هناك عددا منها له تأثير قوي في تشكيل مجتمع القرن الحادي والعشرين ونظمه ومؤسساته الأساسية والفرعية، بما فيها المؤسسة التّعليمية. وتتمثّل هذه التحوّلات والتغييرات والثورات والتوترات في ثورة العلم والمعلومات، والنموّ والتركيب السكاني، والتوتّر بين العولمة والمحلية، والعلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية، والقيم الجمالية والفنية، والقيم الأخلاقية.[3]

---

[1] صلاح الدين أحمد جوهر : أساليب وتقنيات الإدارة التّربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. تونس 2000، ص 8.

[2] ضياء الدين زاهر : الدراسات العليا العربيّة بين الواقع وسيناريوهات المستقبل، مستقبل التربية. المجلد الأول، يناير 1995، ص 13.

[3] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل، الوثيقة الرئيسية المقدمة في المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتّعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق، 2000، ص 8.

إنّ التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي تحقّق في النصف الثاني من القرن العشرين، ربما فاق كلّ ما حققته البشرية من تقدم حضاري في القرون البشرية السابقة. فقد أفرزت الحضارة الجديدة ثورة تكنولوجية تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة وعلى استخدام المعلومات المتدفّقة بأكبر قدر من الفعالية وعلى سرعة انتقال المعلومات.[1] وأصبح حجم المعرفة يتضاعف بمتواليات هندسية يصعب ملاحقتها ومتابعتها في كلّ التخصصات، إذ يشهد كلّ يوم ظهور معلومات ونظريات وحقائق واكتشافات لا يتمكّن المتخصّصون من متابعتها بيسر وسهولة حتى في ظل توافر أدوات العصر من حواسيب وقواعد معلومات ووسائط اتصال مباشر وغير مباشر. وتزايدت في ظل هذه الظروف حتمية تعميق مدّ الجسور بين التخصّصات النّوعية، إذ أنّ المتخصّصين في مجالات معيّنة أصبح لزاما عليهم الحصول على معارف أخرى تؤهلهم للقيام بمهامهم وفق متطلبات العصر ومعارفه وتقنياته.

ولقد أدّت التطورات الطبية والصحية وارتفاع مستوى المعيشة، إلى خفض معدّل الوفيات وزيادة النموّ السكاني، وبرزت في كثير من المجتمعات خاصة النامية، ظاهرة " فتوة السكان "، حيث تشكّل الشريحة السكانية دون سن الخامسة عشرة نسبة مرتفعة من إجمالي السكان. وتشكّل هذه الظاهرة، ما لم يتمّ ضبطها، إشكاليّة تواجه الأنظمة خاصة في مجال توفير التّعليم بكافة مراحله وفي تجويد نوعيته وصلاحيته، إذ أنّ الزيادات السكانية لا تمكّن من تلبية الطلب الاجتماعي على التعلّم، وتؤدي إلى تقليص قدرة الدول في توفير البنى والتجهيزات اللازمة للتعلم، وازدحام الفصول الدراسية مما يؤدي إلى إعاقة المعلمين عن تأدية أعمالهم بيسر وسهولة، وعدم مقدرة الدول على إجراء البحوث العلمية التطويرية، وتدرّب المعلمين بشكل متواصل ومستمر.

وتدلّ المؤشّرات الراهنة على أنّ معطيات العولمة ستؤدي إلى إحداث توتّر بين ما هو عالمي وما هو محلّي، إذ أنّها ستؤدّي بشكل أو بآخر إلى تذويب الدور التقليدي الأعظم للدولة وبالتالي سيفتح المجال لمؤسسات المجتمع المدني والوسائط التقانيّة والإعلامية والتّربوية الإقليمية والعالميّة للقيام بأدوار مؤثّرة في صناعة الإنسان وتثقيفه وتعليمه وبناء اتجاهاته وفكره وذوقه وقيمه وعاداته وتقاليده، وستؤثر هذه العولمة كما سنبين ذلك بنوع من التفصيل في الفصول القادمة على النشاط الاقتصادي في الدول، إذ أنّه في ظل الاتفاقيات الدولية ستلغى الحواجز الحركيّة، ويتزايد التبادل التجاري والسلعي وحرية تنقل الأفراد، وسيكون للشركات المعولمة أو متعدّدة الجنسيّة الدّور الأكبر في الهيمنة على النشاط الاقتصادي الدّولي. وسوف تختفي الصناعات التقليدية والمهن القائمة على مهارات محدودة،

---

[1] رمضان محمّد القذافي : توظيف وسائل التّعليم عن بعد في مرحلة التّعليم الأساسي، اجتماع مديري مراكز التّعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر 4/ 6 ديسمبر1999، ص 2.

وسيجد كثير من ذوي التخصصات النظرية طريقهم سهلا لميادين البطالة، في حيـن يـتزايد الطلـب الوظيفي على خريجي التخصصات العلمية والفنية العليا.

وعصرنا اليوم، يتّصف بالانفتاح الإعلامي والتّواصل الثقافي والتبادل الحضاري لما توفّر من وسائل اتصال سريعة، ووسائل آنية من خلال القنوات الفضائية وأجهزة الاتصـال. وهـذا الانفتـاح الإعلامي والتواصل الثقافي والتبادل الحضاري سيعبر الحدود بلا شروط ولا قيـود ضمـن خطـط وبرامج متعددة قد تؤثّر في تركيبة المجتمع وخصائصه وتقود إلى تغيير اجتماعي في مجتمعاتنا.[1]

ولعلّ أهمّ التطوّرات التي حدثت في الميادين العلمية والتقنية، هو التطوّر المذهل فـي مجـال صناعة الحواسيب والأقمار الصناعية وهندسة التّواصل عن بعد وبناء الشـبكة الدوليـة للمعلومـات (الإنترنت). أنّ هذا التطور قد جعل العالم بأسره بين يدي الإنسان يتنقّل بين أرجائه بـالضغط علـى أزرار صغيرة ماثلة بين يديه في لوحة مفاتيح الحاسوب (Key Board). هذه المعطيـات الاتصاليـة والتواصلية المذهلة، أثّرت وستؤثّر جذريا في قابل الأيام على طبيعة التربية وأدواتها خاصة فيما يتعلّق بأساليب التعلم عن بعد الذي نرى فيه خيارا استراتيجيا سيفرض نفسه وسـيزداد الطلـب عليـه فـي مشارف القرن الحادي والعشرين، ليس على مستوى الدراسات العليا فحسب، بل على كافة المراحـل والمستويات التّعليمية خاصة في مجال التدريب المتواصل والمستمر للمهندسين والمتخصصين.

ومنذ بداية انحسار الحرب الباردة، بدأ العالم يلتفت أكثر فأكثر إلى بعض المسائل الجوهريـة لحياة الإنسان فوق هذا الكوكب. ولعلّ أهمّ هذه المسائل هي مسألة البيئة والمحافظة عليـها وحمايتـها وتوازنها والقضاء على الفقر وإسناد الحاجات الإنسانية الأساسية ومكافحة العنف والمخـدرات عـبر المداخل الوقائية والردعية. وشكلّ الاهتمام بهذه المسائل سمة بارزة من سمات القرن العشرين، وسوف يتواصل الاهتمام بهذه المسائل وغيرها في إطلالة القرن الحادي والعشرين.

إنّ كلّ هذا الكمّ الهائل من التغير السريع في كلّ جوانب الحياة وما صاحبه من ظواهـر، أدّى حسب رأي المختصّين، إلى تكوين عوالم القلق والضياع والاضطراب والفوضـى نتيجـة للتغـيرات " الجذرية " المتسارعة التي تحيل العالم من عالم إلى عالم آخر، ومن شأن إلى شأن آخر خلال عقـود متقاربة من الزمن يبطل فيها مفهوم الوضع الراهن والقائم. هذا القلق والاضطراب لامس كلّ جزء في المنظومة الحياتية الإنسانية، بدءا من النفس والشخصية البشـرية، ومـرورا بالعلاقـات الاجتماعيـة والأسريّة، وانتهاء بالأوضاع الاقتصادية والسياسية والعلاقات بين الدول. وتزايدت في هذه الوضعيـة

[1] راشد بن حمد الكثيري : الاتجاهات العامة للتربية والتّعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليـج. مكتب التربية العربي لدول الخليج ندوة استشراف مستقبل العمل التّربوي في دول الخليج العربيّة 1998، ص 35.

القلقة هموم الشباب والكبار والمرأة إلى درجة تستلزم الوقوف عندها والتعامل اليقظ معها لدرء تفاقمها وانعكاساتها السالبة على حياة الأفراد والمجتمعات.[1]

ونتوقّع أنّ طبيعة ومؤثّرات القوى الفاعلة المشكلة للنظام الحياتي والعالمي للعقد الأخير من القرن العشرين، ربما يكون لها دور في تشكيل بداية الألفية الثالثة. ولكن هذه التأثيرات المحتملة، ليست حتمية. ولقد شغلت مسألة طبيعة ونوعية الحياة المتوقّعة في القرن الحادي والعشرين، أذهان كثير من الباحثين لسبب رئيسي أوحد وهو أنّ التفكير والتخطيط لمستقبل التربية في القرن القادم لن يتم بصورة واقعية ما لم يكن هناك تصوّر موضوعي لطبيعة العصر وجوهره وديناميّاته.

ومن الذين اهتمّوا بهذه المسألة، عالم المستقبليات إدوارد كورنيش (Edward Cornish) الذي نشر دراسة مترجمة في مجلة المستقرئ للمستقبل (Futurist) عام 1996، وحدد فيها ملامح الحياة والمجتمع في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. وحسب توقّعاته، فإنّ الحياة والمجتمع والتّعليم في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين ستكون على النحو التالي :[2]

1. **<u>التكنولوجيا :</u>**

- أصبحت الشبكة العالمية المترابطة المكونة من أجهزة الكمبيوتر (الحواسيب) والاتصال أكبر آلة صنعها الإنسان. وسوف تزداد ضخامة وقوة وتأثيرا في العقود القادمة. هذه الآلة " المتوحّشة " سوف تغيّر الحياة الإنسانية عما نعرفها الآن.
- سوف تتولّى الحواسيب – على نحو مطّرد – القيام بالأعمال العقلية التي يقوم بها الإنسان في الوقت الحاضر. كما استطاعت الآلات بشكل متزايد القيام بالعمل البدني المرهق.
- يزداد انتشار أجهزة المعلومات والاتّصالات وتغلغلها في الدول الصناعية، وتتدفّق منها على نحو متسارع إلى الدول الأخرى.
- يصغر حجم أجهزة المعلومات والاتصالات بشكل مطّرد، ويسهل حملها واستخدامها.
- ينخفض ثمن أجهزة المعلومات والاتصالات بشكل كبير.
- تغرس أجهزة الاتصال والمعلومات في الجسم البشري، بحيث تؤدّي وظائفها، وتساعد على أداء وظائف لم تكن متخيلة من قبل.

2. **<u>التغير الاجتماعي :</u>**

---

(1) انظر عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1991، ص 99 - 119.

(2) انظر محمّد نبيل نوفل : رؤى المستقبل، المجتمع والتّعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي)، المجلة العربيّة للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يونيه 1997، ص 203 – 209.

- تزداد أهمية النتائج الاجتماعية والثقافية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتزداد صعوبة توقّعها، وتظهر مفاجآت كثيرة نتيجة لها. ومن الأمثلة على سرعة انتشارها وخطورة نتائجها، التليفزيون الذي كانت أجهزته موجودة في 8000 منزل في الولايات المتحدة وحدها سنة 1946. وفي سنة 1994 أصبح 886 مليون منزل في العالم بها أجهزة تليفزيون. إضافة إلى تزايد عدد ساعات المشاهدة. وأجهزة التسجيل الصغيرة (الكاسيت)، وأجهزة الفاكس التي استخدمت في مواجهة ميدان تيانامين في الصين.
- تظهر " ثقافة عالمية " مع تزايد تأثير تكنولوجيا المعلومات وقدرتها على ربط الناس، ويرتبط بذلك عولمة الاقتصاد وعمليات الإنتاج والاستهلاك.
- تضعف " الثقافات المحلية " مع نموّ " الثقافة العالمية ". يوجد الآن على سبيل المثال عدة آلاف من اللغات يتوقّع أن يختفي 90 % منها خلال القرن الحادي والعشرين، بحيث لا يبقى سوى ما يتراوح بين 250 و600 لغة. ويترتّب على هذا أيضا سيادة " اللّغة الإنجليزية " كلغة عالميّة.
- تزداد سرعة التغير العالمي التقني والاجتماعي والثقافي مما يصنع العديد من المفاجآت والأخطار. التغير الذي يحدث الآن في عقد يزيد عمّا كان يحدث فيما مضى في قرن. وسوف تزداد سرعة التغيّر، ويتزايد التأثير والتأثّر العالمي.
- تقلّل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من اهتمام الناس بالأمور المحلية والوطنية، ويزيد الاهتمام بالأمور العالمية والبعيدة. ويتزايد استخدام شبكة الاتصالات الإلكترونية " الإنترنت "، وتأثيره في ربط الناس بعضهم ببعض رغم المسافات الشاسعة التي تفصل بينهم. وتزدهر المناطق الريفيّة والضّواحي، نتيجة لعدم اضطرار الناس إلى الذهاب إلى المصانع والمكاتب وقيامهم بالعمل في المنزل.
- يزداد تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جعل الناس " غير اجتماعيين " كما تزداد الاتجاهات المضادة للمجتمع والإجرامية.

3. **التّعليم :**

- تمكّن تكنولوجيا المعلومات الأطفال من بدء تعليمهم المنظّم في سن مبكّرة، بطريقة تفاعلية. وتثير الألعاب الإلكترونية النموّ المبكّر للقدرات العقلية. وبعض الأطفال سوف يعلّمون أنفسهم القراءة وهم في سنّ الثالثة.
- تزدهر وتتدعّم الخبرات التّربوية بشكل جذري نتيجة لاستخدام الأجهزة ذات الوسائط المتعددة، ومحاكاة الكمبيوتر، والحقيقة المتخيّلة وغيرها من الأدوات التّعليمية الجديدة.

- توجد وفرة في إنتاج السلع التّعليمية مثل " الحقائب التّعليمية " التي تستخدم وسائط متعددة، على نحو فعّال وبكلفة معقولة، بحيث تصبح في الحقيقة " مدرّسين آليين ". ومع ذلك تستمر الحاجة إلى إشراف الآباء والمعلمين لضمان حسن استخدام هذه الأدوات على نحو سليم, وتساعد هذه الأدوات على أن يجري تعليم الأبناء في المنزل تحت إشراف آبائهم، بدلا من المدرسة.
- يطرح التزايد الضخم في كمّ المعرفة، وسهولة الحصول عليها من المكتبات وقواعد المعلومات سؤالا خطيرا : ماذا يحتاج الصّغار أن يعرفوا ؟ وبعبارة أخرى الحاجة إلى التمييز بين الأساسيّات التّي يجب أن يتعلمها الناشئة، والأشياء الأخرى التي قد تكون مسلية أو جذابة ولكنّها غير مهمّة لحياتهم وعملهم ومستقبلهم.
- يصبح المدرسون أكثر قدرة على التعامل مع فصول تضمّ تلاميذ مختلفي القدرات والميول.
- يفيد المعوقون بشكل خاص من أجهزة المعلومات والاتصالات المستخدمة في التّعليم. ويكون بإمكان الأفراد المضطرين للبقاء في المنزل تلقّي دروس من مدرّسين في مختلف بقاع العالم. ويتوفّر للعميان والصم والمشلولين أجهزة تمكّنهم من التغلّب على إعاقتهم بدرجة كبيرة.
- يتمكّن التلاميذ من الحصول على " مساعدة خاصة " (دروس خصوصية) أثناء استذكار دروسهم وأداء واجباتهم المنزلية، حتى عندما يكون الآباء غير موجودين. وذلك عن طريق الخطوط الساخنة الموصلة إلى المدرسين، أو المرتبطة ببرامج الحاسوب أو قواعد المعلومات.
- يتوفّر كمّ هائل من المصادر والمعلومات لكي يستخدمها التلاميذ في أبحاثهم، عن طريق شبكات المعلومات التي توفّر الآلاف من الكتب والمجلات والصحف.
- تظهر " الجامعات العالمية "، التي يرتبط فيها التلاميذ والمحاضرون والباحثون عن طريق شبكات الحاسوب والأجهزة التلفزيونية المرتبطة بالأقمار الصناعية وغيرها من الوسائط. ويصبح من غير الضروري إلزام الطلاب بقضاء وقت طويل في حرم الجامعة.
- تستمر الحاجة إلى وجود مدرسين للإشراف على عمليات التعلم وتوجيهها وضمان جدّيتها. فمعظم التلاميذ يحتاجون إلى وجود " مدرس إنسان " يتفاعلون معه. ومن ثمّ قد يصبح الدور الرئيسي للمعلمين هو " التوجيه الفردي " والإشراف أكثر من التدريس والمحاضرة والامتحان. ومعنى ذلك أنّ وجود تكنولوجيا المعلومات لن يكون وحده ضمانا لتوفير تعليم جيّد.
- يقاوم المدرسون تكنولوجيا المعلومات عندما تهدّد وظائفهم وامتيازاتهم. وقد يخشى البعض من أن تتحول عمليّة التدريس إلى أستاذ واحد يدرّس آلافا من الطلاب عن طريق شبكات المعلومات. (وقد بدأت بعض الجامعات فعلا في تقديم برامج توجّه إلكترونيا ولا تحتاج إلى تدريس تقليدي). ولكن قد يتقبّل المدرسون التكنولوجيا الجديدة عندما تقوم بدلا منهم ببعض الأعمال الروتينية – مثل الامتحانات – وتترك لهم الوقت والقدرة على ممارسة العمل الإبداعي الهام.

- تمكّن أجهزة المعلومات التلاميذ من دراسة المقررات وفقا لقدراتهم وسرعتهم الخاصة والإفادة من الوقت الإضافي في دراسة مقررات أخرى أو ممارسة أنشطة متنوعة.
- قد يصبح التّعليم إلزاميا للكبار، مثل الصغار. وذلك عندما يغير المجتمع النظر في مفاهيم العمل والتعلم وقواعدهما، وما يحتاجه العاملون والمواطنون من معلومات ومهارات، وعندما تبطل الحجّة بأنّ بعض الناس قد تجاوزوا سنّ التعلّم، أو ليس عندهم وقت للدراسة.

4. **التغيير في طبيعة العمل والبطالة :**

- تتسبب التكنولوجيا الجديدة في فقدان الكثيرين وظائفهم وفي تزايد البطالة.
- تصبح الوظائف أكثر تخصصا باطّراد.
- تصبح المعارف والمهارات " قديمة " بسرعة مطّردة.
- تقوم الآلات المعلوماتية بكثير من الأعمال والوظائف التي كنّا نظنّ أنّها حكر على الإنسان، مثل الترجمة والتأليف.

5. **الاقتصاد والأعمال :**

- يزداد الإنتاج العالمي على نحو سريع، مع زيادة أتمتة عمليات الإنتاج وقيام الآلات الذكية (الروبوت) بها، في المناجم والمزارع والمصانع، بينما يشرف الإنسان عليها من بعيد خلال شاشات الفيديو، وهو جالس في مكاتب نظيفة بعيدة آمنة.
- ترتفع مستويات المعيشة باطّراد، بحيث يصبح الإنسان العادي أكثر ثراء.
- يصبح الأثرياء أكثر ثراء (احتمال كبير)، أما أفقر الفقراء فقد يستمرون أسرى فقرهم. ومع ذلك فقد يعيش الفقراء على نحو أفضل في مجتمع الغد عمّا هم عليه اليوم.
- تصبح الأمم والدول أكثر تخصصا من الناحية الاقتصادية.
- يزداد التباين بين الأذكياء والأغبياء، بين الذين يعلمون والذين لا يعلمون. وهم هنا بدرجة كبيرة من يتقنون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويملكونها ومن لا يستطيعون ذلك.
- قد يؤدي استخدام التكنولوجيا الجديدة إلى الإضعاف من السلطة المركزية (الهيراركية) في المؤسسات.

6. **النقود :**

- يقوم الناس بمعظم تبادلاتهم المالية عن طريق الحاسوب في منازلهم.
- تصبح العملة (النقود) غير مستحبّة في التعامل.

- تصبح برامج الحاسوب سلعة رابحة، تجلب بلايين الدولارات لمالكيها ومستخدميها.
- يصبح النظام المالي العالمي متزايد التعقيد وأكثر عرضة للاضطرابات.

7. الحكومة :

- لن يكون التّمويل الحكوميّ ضروريّا لنموّ تكنولوجيا المعلومات، بل سوف تنتشر لأنّ النـــاس يريدونها ويدفعون ثمنها.
- لن تستطيع الحكومات السيطرة على تكنولوجيا المعلومات والمجـــال المعلومـــاتي إلاّ بشـــكل محدود.
- يصبح الحصول على المعلومات عن القوانين والتشريعات والسياسات الحكومية والمرشـــحين السياسيين والأحزاب يسيرا بشكل عادي، عن طريق شبكات الحاسوب.
- تمكّن النّظم الإلكترونية أعدادا أكبر من المواطنين من المساهمة في إدارة الحكم.
- تجعل تكنولوجيا المعلومات من المستحيل على السياسيين والحكّام الإبقاء على المجتمع مغلقا.
- يستخدم المسؤولون الحكوميون أيضا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لنشر المعلومات...
- تزداد الرقابة على سلوك الإنسان بشكل متزايد في أماكن كثيرة.

8. الإعلام والترفيه :

- تصنع أجهزة الاتصال العالمية عالما من الآلهة والشياطين العالميين، بينما تتضـــاءل أهميـــة الأبطال والزعماء المحلّيين، فضلا عن الناس العاديين، ويضعف دورهم.
- يترك كثير من الناس " العالم الحقيقي " مفضّلين الحياة في " عالم خيـــالي " تخلقـــه صناعـــة الترفيه.
- تضع " شبكة الاتصالات " تحت تصرّف النّاس كمّيات هائلة من المعلومات، بحيث تمكنهم مـــن أن يصبحوا أكثر إحاطة بالأمور عن ذي قبل.
- تصبح " حقوق الملكية الفردية " مشكلة ملحة، بل وقد تقود إلى الحرب.

9. الحياة الخاصة :

- تجعل التكنولوجيا الجديدة الناس أكثر أنانيّة وتمحورا حول ذاتهم.
- تتزايد صعوبة الاحتفاظ بالخصوصية.
- تمكّن التكنولوجيا الجديدة من الوصول إلى أيّ شخص، في أيّ وقت، فـــي أيّ مكـــان علـــى الأرض. ولكن الناس لن يقبلوا ذلك ولن يسمحوا به.

- تشجع التكنولوجيا الجديدة النساء على عدم القيام بأي نشاط أو جهد بدني، وبالتّالي تهدّد صحّتهم.

10. <u>اتجاهات عامة</u> :

- يستخدم الناس الحاسوب بشكل متزايد لاتّخاذ القرارات.
- يزيد الإنتاج العالمي على نحو يهدّد موارد الأرض والبيئة بل والحياة الإنسانية.
- تصبح المنازل أكثر راحة واقتصادا وأمنا. وسوف نحبّ منازلنا إلى الدرجة التي تجعلنا لا نغادرها فترات طويلة.
- تكون المدن، أكثر انبساطا (أقل ارتفاعا)، وامتدادا. ولن توجد حاجة لتجمّع النّاس وتكوّمهم.

ولم يكن كورنيش الوحيد الذي وضع تصوّرات مستقبلية للحياة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، بل إنّ آخرين أمثال وليم هلال، ومايكل كول، وآن ليفي،[1] كانت لهم تصوّراتهم المتعمّقة حول ما يتوقّع حدوثه من تطوّر تقني في العقود الثلاثة الأولى من القرن الحادي والعشرين. ولا أرى ضرورة للدخول في تفاصيل هذه المرئيات لأنّها قد تكون من مكرور القول. ويمكن الرّجوع لمتن الدراسة لمن يريد مزيدا من التفاصيل في هذا الجانب.

ومهما يكن من أمر، فإنّ التغييرات والخصائص المحتملة لطبيعة الحياة والمجتمع في مشارف القرن الحادي والعشرين ستعمّق درجة تعقيد المجتمعات البشرية وهيمنة وسائل التقنية وحفظ المعلومات وشبكات الاتصال والتواصل وتشابك العلاقات الدولية. وستعمّق من تأثير العلم والتعلم المتواصل والمستمر في حياة الشعوب وتقدّمها. إنّ هذه التغيرات المتلاحقة والتحوّلات المذهلة والمتوقع ديمومتها واستمرارها في القرن الحادي والعشرين، تنبئ بأنّ النظام التّعليمي سيبقى مركزيا بالنسبة إلى المجتمعات القائمة على المعرفة وسيعزّز دوره مستقبلا ويتضاعف أثره، لأنّ مثل هذه المجتمعات تشتقّ مقوماتها من الإمكان البشري، وهي مجتمعات منفتحة لأنّ الأمر لا يتعلق بالطبيعة الداخلية أو بالأدوات والوسائل، وإنّما حول كيف يمكن للإنسان أن يفكّر وأن يبدع وأن يصبح متحرّرا... وسيكون للمؤسسات الفكرية للنظام التّعليمي (الجامعات ومؤسسات البحوث) دور متزايد في التنمية المجتمعية. فبإمكاننا تحديد وظائفها في ثلاثة أبعاد : باعتبارها مولّدة للمعرفة، ومراكز ابتكار، وأخيرا كمؤسسات خدمات تسهّل عمليات التغيير والاتحاد وتنهض بها.[2]

---

[1] William E Hallal, Michael D.Kull, and Ann Leffman « Futurist », Emerging technologies, what is Ahead for 2001 – 2030. 1997 World Society. Marayland, U.S.A, p 7 – 9.

[2] دارم البصام : الاتجاهات المستقبلية للتعليم. المجلة العربيّة للتربية. المجلد السابع عشر، العدد الأول 1997، ص 223 - 226.

ولا شكّ أنّ واقع التغيرات المتسارعة والتحولات الهيكلية المعاصرة وما أفرزته من مواقـــف ومشكلات جعلت مهمّة التربية تزداد تعقيدا، فقد أصبحت النظم التّربوية اليوم، وهي المســـؤولة عـــن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلّبه التنمية الشاملة، مسؤولة أيضا عن الإنســـان ومستقبله، وهي مدعوّة الآن أكثر من أيّ وقت مضى إلى تطوير ذاتها وتجديدها بما يجعلها أكثر قـدرة على ملاءمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التـــي تتطوّر باستمرار. وبهذا المعنى فإنّ على التربية أن تغرس وتنمّي الطاقات المبدعة في كلّ فرد وفـــي الوقت ذاته أن تسهم في تطوير المجتمع وتماسكه في زمن يزداد عولمة يوما بعد يوم.[1]

إنّ هذه التحولات والتغيرات تنبئ بأنّ العمل والذكاء والإبداع والخيال البشري، ستكون هـــي الثروة الحقيقية في قابل الأيام كما هي عليه الآن. إذ أنّ الثروة الحقيقية لأي مجتمع، إنما تكمـــن فـــي ثروته البشرية، في ذكاء وعبقرية أفراده، وفي قدرتهم وطاقتهم، والعقل البشري هو مصدر قوة الأمّة، فالذين يفكرون هم الذين يغيّرون، والذين يبدعون هم الذين يضيفون. والأمّة المتقدمة هي الأمّة العارفة بصرف النظر عن عدد سكانها أو حجم مواردها الطبيعية.[2] إنّ المناخ الذي ساد الخمسينات والستينات والسبعينات وأدّى إلى هجرة العقول العربيّة، ينبغي أنّ يتغير ويحلّ محله مناخ أكثر إيجابية لتشـــجيع العقول المبدعة والواعدة. والأنظمة التّعليمية التي غلبت عليها النزعات النظرية والتقليديـــة، أنّ الأوان لتحديثها وتطويرها لتتناغم وروح العصر ومعطياته وفق التجربة الإنسانية العالمية.

وتحمل هذه السّمات والتغييرات المتوقّعة في طيّاتها، مضامين بالغة الدلالة لوطننـــا العربـــي خاصّة في مجال تطويره وتحديثه. فالهوّة الشاسعة التي تفصلنا عن الدول المتقدمة اليوم، سوف تـتزايد وتتعمّق وتتعاظم في قابل الأيام إلى درجة تكريس الإحباط والعزلة والانغلاق والانزواء في هوامـــش الحضارة البشرية ما لم تتّخذ إجراءات جادة وواقعية للتعامل اليقظ مع هـــذه المتغـيرات الحضاريـــة الإنسانية وفق سياسة وخطة وبرامج واضحة ومحدودة ومدروسة.

إنّ أوّل هذه الإجراءات في نظرنا يقتضي تحديث المجتمع العربي وأنظمته وممارساته وقوانينه وآليات تحركه وفق ما هو معمول به في السّاحة الدّولية مع الاحتفاظ، بطبيعة الحال، علـــى الثّوابـــت والخصوصيّات الثّقافيّة، وهذا يستدعي تكريس بناء دول المؤسّســـات والقـــانون وتوســـيع المشـــاركة السياسية الشعبية، وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحريّات الصّحافة، ومحاربـــة الفســـاد الاقتصـــادي والإداري، ورعاية المبدعين والموهوبين، وتفعيل دور المرأة، وتقدير قيم الحوار والإنتـــاج والعمـــل

---

[1] جبرائيل بشارة : المعلم في مدرسة المستقبل. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الدوحة 7 – 10 مايو 2000، ص 7.

[2] محمّد عزت عبد الموجود : " أميركا عام 2000 استراتيجية للتربية ". جامعة قطر، مركز البحوث التّربويـــة 1992، ص 22.

والانفتاح على الآخر، بعيدا كلّ البعد عن الرواسب التقليدية الماضية التي ساهمت في تشـــكيل مشـــهد التخلّف في الواقع العربي.

إنّ الإجراءات المرتبطة بتحديث المجتمع العربي، هي المدخل الحقيقي لكافة أنواع الإصـــلاح المجتمعي بما فيها الإصلاح التّربوي، إذ أنّ تحديث المجتمع العربي على هذه الشاكلة ســـيمكّن مـــن صياغة نظام تربوي واعد ينطلق ويتحرك في تصوراته وسياساته وبرامجه من رؤيـــة تعكـــس روح العصر وجوهره، وقيم التّحديث والتطوير، رؤية مرنة ترفض الجمود والتقليد، والانزواء والنكـــوص، وتستوعب خصائص العصر ومتغيراته واحتياجات الأمّة وطموحاتـــها، وتقبـــل الإبـــداع والابتكـــار والتجديد، وتسمح بتعدد الرؤى والحوار والمشاركة الاجتماعية الموسعة، وتقبل النقد الـــهادف البنّـــاء، وتستهدف بناء الإنسان المبدع الخلاّق، وتقدّر الكفاءات المنتجة، وتمنـــح الصلاحيـــات والامتيـــازات، وتصوغ نظما لضبط الجودة النوعية والمساءلة والمحاسبة، رؤية تمكّن من التميّز بين الأمم، وتبنّـــي ثقافة الاقتدار وتصنع كفايات المنافسة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى ستفرض هذه التغييرات والسمات المتوقعة على النظم التّعليمية وحتميّة الارتقاء بالمضمون والممارسة التّعليمية وتجويدها خاصة في مجالات تزويد الدارسين بالثقافـة والمعرفة والوعي اللازمة لتمثيل حضارتهم وثقافتهم وعقيدتهم، وتعزيز قيم الانتماء لمجتمعهم وأمنـــهم ووطنهم ووعيهم بتاريخهم وقضاياهم المصيرية، وتنمية الاتجاهـــات الإنســـانية الديمقراطيـــة لديـــهم وتعويدهم النظام واحترام الوقت، والعمل بروح الفريق، وتنمية مهارات التفكير العلمـــي الموضوعـــي الواقعي لديهم وتمكينهم من أساليب حلّ المشكلات والعناية بجوانب الإبداع والابتكار لديهم، وتشـــكيل مواقفهم واتجاهاتهم الإيجابية الفعالة وتفتّحهم على العالم، وتمكينهم من مـــهارات الحاســـوب وتنميـــة مهارات التعلم الذاتي لديهم، والقيم المرتبطة بالتربية المستديمة والمستمرة. وهذا كلّه يستدعي تغييرات شمولية في المناهج وطرائق التدريس ودور المعلمين في العملية التّعليمية، وإدارة المؤسسة التّعليميـــة وكافة الجزئيات المرتبطة بالمنظومة التّعليمية حتى تساير وتواكب مستلزمات تحديث المدرسة العربيّـة وتطويرها في مشارف القرن الحادي والعشرين.

وممّا لا يختلف فيه اثنان، أنّ التّعليم الصالح المتميّز بالشمولية والانفتاح والمرونـــة والجـــودة النّوعية العالية متى ما تلازمت معه الظروف الاقتصادية والسياسيّة والاجتماعية الإيجابية يعدّ من أهـمّ السبل الموصلة إلى تحديث المجتمع العربي وتطويره، ثقافة وفكرا وأدبا وفنّا وعلما وتقنية وبنى ونظما ومؤسسات وأساليب حياة، وعلاقات ومعاملات. كما أنّ إصلاح التّعليم وتطويره، يعتبر مدخلا من أهمّ المداخل التي يمكن أن يدخل منها المجتمع العربي إلى تحقيق نهضته وتنميته الشاملتين، وينفذ منـــهما إلى التّحديث والمعاصرة المرغوبين اللذين يستجيبان لمتطلبات العصر الحديث : عصر العلم الحديـــث

والتكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمي والتكنولوجي والصناعي والاقتصادي، والتحرّر الفكري والسياسي والاجتماعي.[1]

ثالثا : دور التربية في تحديث المجتمع العربـــي لمواجهـــة متطلبـــات القـــرن الحـــادي والعشرين :

تتباين الرؤى والنظرات الفلسفية حول قدرة التربية على تطوير المجتمع وتغييره ما بين مؤيـد ومعارض وتوفيقي. " فهناك من يرى أنّ التربية وحدها قادرة على تغيير المجتمع، وهناك من يرى أنّ التربية لا تعدو أن تعيد تكوين المجتمع الذي كوّنها وأنّها لا تصوغ المجتمع بالتالي، بل المجتمع هـــو الذي يصوغها ".[2]

وفي نظرنا إنّ قدرة التربية في التأثير على مسيرة المجتمع رهن على ما يتوافـــر لـــها مـــن مناخات سياسية واقتصادية واعدة ومساندة لرؤاها وطموحاتها، وما تتميز بـــه مناهجـــها وبرامجـــها وطرائق التدريس فيها من جودة وكفاية. فكما تكون الجودة يكون التأثير، إن قوة أو ضعفا، وإن ســـلبا أو إيجابا. ويعلّق رجالات التربية وصنّاع القرار في الوطن العربي على أنظمة التربية والتّعليم، آمـــالا كبارا في إحداث نقلات نوعية في المجتمع العربي، والخروج به من الأزمـــات التـــي تعصـــف بـــه والتحديات التي تواجهه والتي عرضنا بعضا منها بشكل موجز في الصفحات السابقة.

إنّ المؤمّل أن تعيد التربية صياغة الإنسان الجديد بآلية توائم فيها بين مقتضيـــات المعـــاصرة ومتطلبات الأصالة، وتؤصّل فيه قيم العصر وتثبّت فيه مهارات الإبداع والمنافسة العالمية، وتنمّي فيـــه روح الانتماء للأمّة والوطن والانفتاح على العالم، وتمكّن بالتالي من تكوين المجتمع العربي المتعلّـــم والمعلّم الذي يتعلم فيه الأفراد بشكل متواصل ومستمر في بيئة إنسانيّة حضارية راقية.

وهذا يحتّم على التربية أن تجدد في مضامينها وطرائقها وتصوراتها وأهدافها وفلسفتها. هـــذه الفلسفة التي هي الأمل الذي ننتظر منه الخروج بنا من عنق الزجاجة الحضارية، لا ينبغي أنّ تكـــون تقليدية أو رتيبة، بل ينبغي أن تكون واقعية وعقلانية وجادة ومرنـــة، تسترشـــد بالتجربـــة الإنســـانية العالمية، وتركّز على العلم والثقافة والثّوابت، والتقنية والانفتاح الحضاري وامتـــلاك أدوات العصـــر ومهاراته، وتؤسّس لبناء ثقافة الاقتدار والإبداع، وتتجاوز العقد الحضاريـــة، وتســـتلهم روح العصـــر ومعطياته.

---

[1] عمر محمّد التومي الشيباني : التربية وقضايا التنمية والتّحديث في المجتمع العربي. الهيئة القوميّة للبحث العلمـــي. الجماهيرية العربيّة الليبية 1992، ص 347.

[2] عبد الله عبد الدايم : الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربيّة، دار العلم للملايين 2000، ص 89.

والسؤال الذي يطرح نفسه هاهنا هو ما الأولويات التي ينبغي للتربية العربيّة أن تقـــوم بـــها لإعادة تشكيل التصورات والقوالب التي تحكم الذهنية العربيّة والمجتمع العربي كي يتسنى لنا الانطلاق والتحرك والخروج من مأزق الجمود ؟ وفي هذا الصدد، تطرح الدكتورة فاطمة المرنيسي في كتابـــها (الإسلام والديمقراطية، الخوف من العالم الحديث) تعبيرا شموليا لظاهرة الجمود في العالمين العربـــي والإسلامي من خلال نظرية باهرة تبلورها حول (ثقافة الخوف) التي تحكم هذين العالمين وهي تعرض سبعة أنّواع من الخوف تبتلي هذين العالمين بما نسمّيه (القلق المدمّر).

هذه الأنواع السبعة من الخوف هي : الخوف من الغرب، والإمـــام، والديمقراطيـــة، وحريـــة الفكر، والنزعة الفردية، والخوف من الماضي والحاضر، وعقبة الخوف التي تعوّدت الأمّة على عـــدم اقتحامها تجعل شعوب هذه الأمة في فقر مادي مزمن وفي مسغبة عقلية أكثر أزمانا، وتفصـــل بينـــها وبين تراثها العظيم، وتخلص إلى أنّ للتربية دورا حاسما في إخراج الأمة من (ثقافة الخوف)، إذا تيسّر لها أمران غير متعذري التحقق ؛ (أوّلا) : إرادة التغيير واعتباره خيارا حاسما لرســـم طريـــق هـــذه المنطقة إلى القرن الحادي والعشرين ؛ و(ثانيا) : المعالجة العلمية لأزمات التحوّل في نظام اقتسام القوة الاجتماعية.[1]

وتعدّ مسألة عقلنة التربية من الأولويات الملحة لتطوير التربية العربيّة وتجويد نوعيتها. وهـــذه المسألة تتضمّن في طيّاتها ثلاثة مبادئ أساسية لخلق مناخ فكري راق يمكّن من مراجعة كلّية لأهـــداف التربية، بما ييسّر ميلاد التحوّلات الاجتماعية التي أنضجتها تجربة نصف القرن الأخير. وهذه المبادئ هي على النحو التالي :

المبدأ الأول : هو تجديد الوعي بأنّ مشكلة الإصلاح التّربوي في الوطن العربي ليست مشـــكلة (كمّ) ولا هي مشكلة مزيد من الإنفاق والخدمات المدرسية بقدر ما هي – أو ربما أكثر – مشكلة التقليل من سوء التّربية (Miseducation) ومن الهدر الواسع النطاق في الموارد التّربوية الـــذي يصـــاحب التربية السيئة. إنّ ما هو محتاج إليه ليس مجرّد زيادة التسهيلات التّربوية وإعادة توزيعها لتخدم كـــلّ فئات الأطفال والشباب ذكورا وإناثا من كلّ الطبقات، ولكن المحتاج إليه هو الانتقاء الـــــهادف لنـــوع المعارف والمهارات التي تعلم لهؤلاء الناس، والمواقف التي تغرس فيهم وطرائق التّعليم التي تســتعمل في تربيتهم.

المبدأ الثاني : إنّ هناك خطرا داخليا يتهدد مسيرة التّحديث التّربوي في الدول العربيّة، خطـــرا ينبثق من داخل نظام الحياة الموروث للأمّة، خطر تعظيم الذات والمباهاة بفضائل موروثة أو مدّعـــاة، واللّواذ بالتاريخ والاستعاضة به عن الحاضر.

---

[1] محمّد جواد رضا : مرجع سابق، 2000، ص 124.

* إنّ هذا التعامل الجامد مع التراث وإضفاء قدسيّة خاصة عليه بكيفية تمنع التعامل معه على أساس أنّه إنتاج بشري ولّد هذه الظواهر السلبية وغيرها، الأمر الذي يستدعي إعادة قراءة التراث قراءة جديدة أي فهمه لا فهما سكونيّا جامدا ولكن فهما حيّا حركيّا متطورا، هذا النوع من الفهم مرتبط دون شك بمستوى تقدّم المجتمع نفسه مما يدعونا إلى التأكيد على ضرورة التنمية الكلّية من جهة وضرورة فتح الباب من جهة أخرى، لإيجاد صيغ جديدة من خلال التراث للمبادئ والأفكار النابعة منا والمتفقة مع التخطيط المستقبلي. ومن المهم أن نسجّل أنّ القرآن الكريم والسنّة الشريفة ليسا من التراث لأنّهما أساسه ولأنّهما العقيدة الإلهية نفسها ".*

المبدأ الثالث : هو ضرورة التحصّن تربويا ضدّ الانعزال عمّا يقع في العالم من حولنا. لابدّ من الإيمان بنوع من التربية يضعنا في مجرى التاريخ العام للإنسانيّة الحديثة وتطلّعات البشرية إلى مزيد من المعرفة وإلى مزيد من الحرية وإلى مزيد من العدل.[1]

إنّ إعادة بناء النظام التّربوي العربي وتحديثه وفق مقتضيات روح العصر والتجربة العالمية، يستلزم الأخذ بجملة من الاعتبارات أهمّها محورية الفرد في العملية التّعليمية، واحترام إنسانيته وكرامته، وتعميق انتماءاته القوميّة والمجتمعيّة، وعقلنة العملية التّعليمية وربطها بالحياة، وتوسيع فهم الدارس للعالم الذي يعيش فيه، واحترام الاختلافات الثقافية، وتطوير قدراته العلميّة والتفكيرية والتجريبية، وتنمية حب الاطلاع والاكتشاف والبحث والتعلّم المستمر لديه، ويستلزم فوق ذلك الأخذ بمبادئ التقويم المستمر لواقع المؤسسات التّعليمية ومخرجاتها بشكل دائم ومستمر يضمن المتابعة والتحكّم والتغيير، ضبطا لمسألة الجودة النوعية والتميز.

إنّ التربية من أجل التغيير والتّطوير، أصبحت اليوم مطلبا ملحّا خاصة في ظلّ تردّي أوضاع التربية العربيّة وضعف جودتها النوعية، كما أوضحت ذلك كثير من الدّراسات التي أشرنا إليها سابقا وسنشير لها لاحقا. إنّ تغيير التربية وتجويدها ليسا بالأمر الهيّن كما قد يتصوّر البعض، ولكنّهما في الوقت ذاته ليسا بالأمر المستحيل متى ما توفّرت الإرادة. فبالأمل والعمل الجادين والمتواصلين نتمكّن من صناعة التغيير المؤدّي إلى خلق جيل قادر على العطاء والتعايش والتغيير والتكيّف والإبداع والمنافسة. وهذا هو الحل الأمثل لمواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين المتسارعة في خطاها.

---

* المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : الخطة الشاملة للثقافة العربيّة، تونس 1996، ص 70.

(1) محمّد جواد رضا : مرجع سابق، 2000، ص 125 - 126.

الفصـــــل الثاني

الرؤية الموسّعة
للتنمية والتّربية في الوطن العربي

الفصـــل الثاني

الرؤية الموسّعة للتنمية والتّربية في الوطن العربي

التّنمية في أبسط معانيها هي النموّ والزّيادة والتّبدّل كمّا ونوعا نحو الأفضل في شتّى مجالات الحياة. والهدف منها، كما تردّد أدبيات التّنمية، هو تحسين نوعيّة الحياة، وحسن استغلال الموارد البيئيّة والماديّة والبشريّة، من أجل تيسير سبل العيش وتحقيق السعادة والرفاهية والكرامة للمواطنين. ولقد أثبتت تجارب الشعوب أن التخطيط عامل حيوي وجوهري في تحقيق التّنمية الشاملة، كما أثبتت تجارب الشعوب أن عمليّة التّخطيط، لكي تكون ناجحة، يجب ألا تركّز على الجانب الاقتصادي المتمثّل في زيادة الدّخل القومي، وتنمية الموارد الاقتصادية، وترشيد الإنفاق، وإنشاء المصانع، والتوسّع في سبل التجارة فقط، بل يجب أن تعنى هذه الخطط عناية خاصة بتنمية القوى البشرية، لأنّ هذه الكوادر هي التي ستدفع عجلة التّنمية وتحدد مسارها وتحقّق أهدافها. وهذا يعني أن الطموحات التنمويّة لبلد ما لن تتحقّق ما لم يتوافر لها القوى البشرية المؤهلة ذات الخبرة والمهارة والكفاية المتنوعة المقاربة للطّموحات التّنمويّة المنشودة.[1]

ولقد شهدت الإنسانية، عبر تاريخها، ثلاث ثورات صناعيّة كبرى هي التي شكّلت المشهد البشري التنمويّ الحالي. وهذه الثورات هي الثورة الصناعيّة الأولى والتي اعتمدت على البخار والفحم والحديد والميكانيكا والرأسمال العصامي، والثورة الصناعية الثانية التي اعتمدت على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النّووية وفنّ الإدارة ونظام الشّركات المساهمة، والثورة الصناعية الثالثة التي تعتمد على العقل البشري والإلكترونيات الرفيعة والحواسيب والمخلّقات وتكنولوجيا الليزر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستدعائها وتوصيلها بسرعة فائقة، كما تعتمد على الشركات متعدّدة الجنسيات والمؤسّسات العملاقة.[2]

ونسجّل – بكلّ أسف – أن مساهمة الأمّة العربيّة في بناء هذه الثورات الثلاث لا يذكر إطلاقا، إذ أن المشهد السّياسي والتاريخي للأمّة كان في وضع لا يحسد عليه، حيث ابتليت معظم أقطاره بالاستعمار البغيض، وبتفشّي الجهل والأميّة، وسيطرة كثير من القيم والعادات والأنماط السلوكية الاجتماعية والثقافية غير البنائية. هذه الخصائص والرواسب لا تزال تلقي بظلالها على

---

(1) عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون : " نظام التّعليم في المملكة العربيّة السعودية ". دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1998، ص 424.

(2) محمد عزت عبد الموجود : من قضايا التّعليم والتّنمية، مستقبل التّربية العربيّة. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، المجلد الأول. يناير 1995، ص 61.

مسيرة المشروع التّنموّي العربي، وتحدّ من فاعليته حتى أضحت الأمّة العربيّة أمّة مستهلكة للمنتـــج الغربي، بل مستهلكا رديئا لا يجيد فن الاستهلاك الحضاري والسليم.

وخلال العقود الماضية، شرعت الأقطار العربيّة في تبنّي خطط تنمية مبرمجـــة مسترشـدة بالنماذج الغربية،[1] متناسية أنّ الخطط الغربيّة قد بنيت وفق عقليّة اجتماعية وفلسفات وقيم وسلوكيات ثقافية ومعطيات اقتصادية وتاريخية مغايرة لما نحن عليه، وأن الأمراض المستوطنة في تلك البـــلاد مغايرة لأمراضنا. وتباينت توجّهات الدّول العربيّة في مرئيّاتها بخصوص النموّذج الغربي المتبنّـــى، بين مهرول للاشتراكيّة وداع للرأسماليّة ومزاوج بينهما. وأكّدت التّجربة التّنمويّة العربيّة على تنميـــة الاقتصاديّات العربيّة من مناظير مختلفة، فمنها ما ركّز على التّنمية الزراعية اهتماما محوريا، فـــي حين أن البعض الآخر أهمل الزراعة إلى حد كبير، واتجه إلى التصنيع والصناعة، وأرهقت بعـــض الدّول بالمديونيات الخارجية. وانتهجت بعض الدّول العربيّة سياسة الطفرة في تنمية بناهـــا التحتيّـــة وأنظمتها وهياكلها. ولم تلق مسألة التّعليم والإصلاح الإداري والسياسي اهتماما يتوازن مع أهميّتـــهما إلا بشكّل نسبي خلال العقدين الماضيين لاعتبارات داخلية وخارجية.

وبغضّ النظر عن المناهج التنمويّة المتبنّاة، فإن الدّول العربيّة بشكّل عام، وإن حقّقت بعـــض المنجزات التنمويّة، فإنها منجزات دون مستوى الطموحات، خاصة إذا ما قورنت مـــع مـــا حققتـــه مثيلاتها في القارة الآسيوية على سبيل المثال، والتّي كانت على قدم المساواة معـــها مـــن المنظـــور التنموّي في الخمسينات من هذا القرن.

وتشير الدراسات إلى أن هناك جوانب قصور عدة في إنجازات مشروعات التّنمية العربيّة لها دلالات وانعكاسات، وتفسّر حسب وجهات نظر وتحليلات مختلفة. وأهمّ أوجه القصور ما يلي :

1. ارتفاع معدّلي الإعالة والبطالة في المنطقة العربيّة نتيجة ارتفاع معدلات الزيادة السكانية.
2. الارتفاع الكبير في نسبة الأمية بين الكبار، بالرغم من احتلال البلدان العربيّة المرتبة الأولـــى بين الدّول النّامية من حيث نسبة الإنفاق العام على التّعليم.
3. تدنّي الإنفاق العربي في مجال الرعاية الصحيّة.
4. الخلل الخطير في الميزان الغذائي بين الإنتاج والاستهلاك، مما يشكّل انكشافا خطيرا للأمـــن الغذائي العربي. فقد بلغ حجم الاستيراد الغذائي 13 بالمائة من مجموع المستوردات الغذائية فـــي التجارة العالمية، في حين تشكّل البلدان العربيّة فقط 4 بالمائة من مجموع سكان العالم.
5. جمود أداء الصناعة التحويلية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي العربي خلال السـنوات 1970 – 1990. وقد بلغت نسبة القيمة المضافة في الصناعة التحويلية العربيّـــة 10.1 بالمائـــة

---

[1] Jan Nederveen Pieterse. My Paradigm Or Yours ? Alternative Development, Reflexive Development. Development and Change, 29:2. P 343, 1998.

فحسب في عام 1991. هذا بالإضافة إلى الارتفاع المتواضع في نسبة العاملين في الصناعة في الفترة (1965 – 1991) والبالغة فقط 7.13 بالمائة، مما يعني هبوطا في إنتاجية العامل إزاء جمود نسبة مساهمة الصناعة في الناتج المحلي الإجمالي.

6. استمرار الحجم المرتفع (المطلق والنسبي) للإنفاق العسكري العربي والبالغ 4.9 بالمائة من الناتج المحلي العربي في عام 1960، والذي لم يهبط دون 5 بالمائة للسنوات 1974 – 1993.

7. ارتفاع المديونية العربيّة الخارجيّة والبالغ حجمها التراكمي في نهاية عام 1994 ما قيمته 152.9 مليار دولار، كما بلغت قيمة خدمة الدّيون لعدد من البلدان العربيّة نحو 16.2 مليار دولار في عام 1994.

8. إن نصيب الفرد العربي من الناتج القومي الإجمالي يضع البلدان العربيّة في المرتبة الثالثة بالمقارنة مع الدّول النّامية الأخرى بعد شرق آسيا باستثناء الصين وأمريكا اللاتينية والكاريبي، أمّا نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي فهو مؤشّر مضلّل للإنجاز التنمويّ، إذ لا يكشف عن نمط توزيع الدخل، بالإضافة إلى حقيقة استنزاف قطاع النفط لثروة ناضبة غير متجددة. ولم يتخطّ معدل نموّ مجموع الاقتصاديات العربيّة جميعها خلال الثمانينات 1.7 بالمقارنة مع 4.7 بالمائة بالنسبة إلى البلدان النّامية مجتمعة، كما أنّ معدّل الاستثمار العربي الإجمالي المرتفع خلال السبعينات والثمانينات (27 بالمائة من الناتج المحلي الإجمالي) لم يحقّق النموّ المرجوّ (5 بالمائة سنويا).[1]

ويعزو كثير من المحلّلين هذا الواقع إلى أنه لا تتوافر للتنمية العربيّة القيادات ذات الكفاية والتوجيه الإنمائي السليم، والإخفاق في تطوير الإدارة العامة للإسهام في الجهد التّنمويّ من خلال الكفاية والتعاون مع الجماهير، وضعف التركيز على الإنسان بصفته صانعا للتنمية، وغياب الإدراك السليم لحسن توزيع الناتج المحلي الإجمالي بين الاستهلاك والتصدير والاستثمار، وعدم تحقيق إيجابية في مجال تأهيل الدّولة لذاتها، والقصور في تطوير المجتمع المدني، وعدم توفّر القوانين والآليات السياسية والمؤسّسات اللازمة لضمان حق المواطن في التمتّع بالمشاركة السياسية والحريات وحقوق الإنسان.[2]

وفي تحليله للمنظومة التنمويّة العربيّة، يذكر المفكر حامد عمار " أن نمط التّنمية الذي تصطنعه الأقطار العربيّة في محاكاتها لأسلوب التّنمية في الدّول المصنعة، وما يتضمّنه من مفاهيم

---

[1] جامعة الدول العربيّة، الأمانة العامة (وآخرون)، التقرير الاقتصادي العربي الموحد، 1994 (القاهرة : الأمانة العامة، 1994).

[2] ثناء فؤاد عبد الله. آليات التغيير الديمقراطي في الوطن العربي. مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت 1997، ص 109 – 110.

وافتراضات في حاجة إلى مراجعات أساسية بحيث يتحوّل من التركيز على بناء الحجر إلــــى بنــاء البشر، وفي إطار مجتمع تتكامل فيه تنمية متحركة تجمع بين احتياجات الفرد والمواطن والإنســــان. وينتقل مركز الثقل فيها من الاقتصار على مجرد حسابات السعر والثمن، إلى تقدير القيم والمعـــاني، ومن مجرّد الافتتان بالأجهزة والمعدات (Hard ware) إلى التفكير الأصيل في الحلول القائمة علــى التنظيم والبرمجة والإبداع الإنساني (Soft ware)، ومن النموّ الاقتصادي الذي تتزايد فيــه التكلفــة الاجتماعية إلى تنمية متوازنة يتزايد فيها العدل الاجتماعي، ويقلّ فيها تلوّث البيئة وتورّم المدن ".[1]

ومهما يكن من أمر، فقد أكّدت التجارب الإنسانية الصلّة الوشيجة بين التّعليم والتّنمية الشاملة. ويحلو للبعض أن يتحدث عن العلاقة التشابكية والحوارية بين تقدّم العلم والمعرفـــة، وبيـــن التقـدّم الاجتماعي. ويقول البعض كواضعي ميثاق منظمة الأمم المتحدة للتّربية والعلوم والثقافة (اليونسـكو)، إن التّعليم هو الذي يغرس السلم في العقول فيفضي ذلك إلى نشدانه والعمل على تحقيقه. ويرى البنـك الدّولي أن التّعليم هو حجر الزاوية في النموّ الاقتصادي والتّنمية الاجتماعية. ولقد أجريت دراســـات عديدة لتحديد العلاقة الفردية بين مستوى التّعليم وبين أثره في الإنتاج والإنتاجية، منـــها الدراســات العديدة التي أجراها البنك الدّولي لقطاع التّعليم في العديد من الدّول، وتلك التي أجرتـــها دول مثـل اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتي السابق. وهكذا أضحى مـــن المسـلّمات، أن التّعليم هو أداة التغيير الأوّل، وهو مرتكز أساسي في الفاعلية السياسية والاجتماعيـــة والاقتصاديــة والثقافية للأفراد والجماعات.[2]

ومهما يقال عن الدور الذي يمكن أن تضطلع به التّربية في التّنمية، فإنـــها ليســت العــامل الأساسي والوحيد في بلورة التّنمية وتشكيلها، إذ أنها نظام فرعي من منظومة أعمّ وأشمل تؤثّر وتتأثّر فيه. وبعض جوانب هذه المنظومة تكون أكثر حسما في توجيه التّنمية كالعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. فهي – أي التّربية – لا تستطيع أن تضطلع بمهمتها إلا إذا كان هناك توافق واتّساق بين أهدافها والاستراتيجية الكبرى التي يتحرك وفق موجباتها النظام.

" فهل يصلح الجهد التربوي الساعي إلى تنمية الموارد البشرية إذا لم يصحبه جهد موازٍ بــل سابق أحيانا من أجل تنمية الهياكل الاقتصادية والاجتماعية وتنمية الإنتاجية في سائر القطاعات، ومن أجل تطوير سياسة الأجور ومعالجة مشكّلات هجرة القوى ا لعاملة وانتقالها، وتأكيد الدور الإنتــاجي للمرأة وتنمية القطاع التقليدي بالإضافة إلى القطاع الحديث، وتطويع التكنولوجيا واستيعابها وتكييفــها وفق الحاجات المحلية الخاصة وتأصيلها، وترشيد السياسة السكانية وتحقيق الاســتقلال الاقتصــادي

---

[1] حامد عمّار : في بناء الإنسان العربي. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة 1992، ص 37.

[2] أحمد عبد الحليم محمد. " تعليم الكبار في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحدّيات المعاصرة ". تعليم الكبــار وتحديات العصر، التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس، تونس 1996، ص 138.

والتحرّر من النظم الاقتصادية التابعة للقوى الاقتصادية العالمية، وتوفير التكامل الاقتصادي العربي، وغير ذلك كثير ؟ بل هل تستطيع التّربية أن تقدم عطاءها كـــاملا فيمـــا يتّصـــل بخلـــق المواهـــب والاتجاهات اللازمة للتنمية والعمل والإنتاج، إن ظلّت تعمل في واد وظلّت وسائل الإعلام المختلفـــة وأساليب البث في واد آخر ".[1]

وتشير أدبيّات التّنمية، أن العالم اليوم يسير وفق مفهوم التّنمية البشرية الذي بلوره برنـــامج الأمم المتحدة الإنمائي خلال العقد المنصرم. ويرتكز مفهوم التّنمية البشرية علـــى مفـــهوم توســـيع الخيارات وفرص الحياة أمام الناس. " وأهمّ هذه الخيارات هي أن يحيى الناس حياة طويلة خالية مـــن العلل الصحية، وأن يكتسبوا المعرفة، وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق حياة كريمة، وما لـــم تكن هذه الخيارات الأساسية مكفولة، فإن الكثير من الخيارات والفرص سيظلّ بعيد المنال ".[2]

والتّنمية المقصودة تتجاوز المفهوم الكلاسيكي المعبّر عنه بالنموّ الاقتصـــادي القـــائم علـــى حسابات الناتج الوطني والإنفاق العام وميزان المدفوعات ونصيب الفرد من الناتج القومـــي ونســـب النموّ وغيرها من المفاهيم والمؤشّرات الاقتصادية للنموّ. كما أن التّنمية في علاقتها بالتّربية تتجـــاوز المفهوم الكلاسيكي الآخر الضيّق المعبّر عنه بتنمية الموارد البشرية، وهو ما يعني معاملـــة البشـــر معاملة عناصر الاقتصاد الأخرى باعتبار التّربية استثمارا في البشر لإعدادهم للعمل والإنتاج حســـب احتياجات سوق العمل، واحتسابهم عنصرا مكمّلا لرأس المال والمواد الخام في الدورة الإنتاجيـــة... التّنمية المقصودة هي ما يعبّر عنه في أدبيات التّنمية بالتّنمية الشـــاملة فـــي جوانبـــها الاقتصاديـــة والاجتماعية وما تتضمنه من محاور الصحة والتّعليم والعمل والدخل الكافي، إضافـــة إلـــى إشـــباع حاجات الإنسان من الانتماء وتحقيق العدالة واحترامـــها والمشـــاركة المجتمعيـــة سياســـيا وفكريـــا والاعتزاز بالذات والقدرة على العطاء والإبداع والتذوّق الفنّي والجمالي.[3]

ولقد سارعت الدّول النّامية ومنظماتها الإقليمية كذلك، إلى تبنّي مفهوم التّنمية البشرية بعـــد التردّي وخيبات الأمل التي طبعت جهودها التنمويّة التي نسجت على منوال الأغيار باتجاهـــها إلـــى أنماط وأساليب استخدمتها دول الشمال الغنية ذات الظروف والنظم الاجتماعية المغايرة والتي ســـبقت في طريق التّنمية. فلقد بدأت دول العالم الثالث تتيقّظ وتدرك أن السعي إلى تحقيق التقدم المنشـــود لا

---

[1] عبد الله عبد الدائم : التّربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي. استراتيجية تنمية القـــوى البشـــرية، دار العلـــم للملايين، بيروت 1988، ص 95 - 96.

[2] برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التّنمية البشرية 1998 - 1999.

[3] عبد العزيز عبد الله الجلال : " التّربية والتّنمية "، تقويم المنجزات ومواجهة التحدّيات في دول الخليـــج العربـــي، 1985 - 1995، مطابع سمحة للأوفست، الرياض 1416، ص 5 - 6.

يتمّ إلا عبر تنمية البشر، وأن التّعليم وتنمية الثقافة الوطنية هما المدخل الصحيح لصون الحقوق الإنسانية والوفاء بالحاجات الاجتماعية للبشر، روحية ومعنوية ومادية، وهي عمد التّنمية البشرية ما قامت في إطار تنظيم اجتماعي يعتمد منظومة متطورة للعلاقات الاجتماعية، وتنظيم عطاء البشر أفرادا وجماعات في مجتمع ينعم بالاستقرار والتماسك والقدرة على التجدّد، عبر تنمية شاملة مستقلة ممحورة حول الذات ومتفتحة على الآخرين، تفتّحا يتفاعل مع المنجزات الإنسانية الملائمة في عالمنا المعاصر وفق أسلوب يجدّد النمط المطلوب في ثقافة الاستهلاك ضمن نظام عادل للعلاقات الدّولية.[1]

1. علاقة التّربية والمجتمع والتّنمية :

عندما تطرح مسألة العلاقة بين التّربية والمجتمع، فإن الذهن ينصرف في الغالب إلى السؤال المزدوج التالي : ما هو الدور الذي يمكن أن يناط بالتّربية في التحوّلات المجتمعية المنتظرة مستقبلا في الوطن العربي من جهة أولى ؟ وماذا عسى أن تكون عليه انعكاسات تلك التحوّلات مستقبلا على صعيد التّربية والتّعليم من جهة ثانية ؟ الشق الأول من السؤال ينظر إلى التّربية بوصفها عنصرا فاعلا وإلى التحوّلات المجتمعية بوصفها انفعالا لها، بينما ينظر الشق الثاني من السؤال إلى المسألة من منظور معاكس، فيضع التحوّلات المجتمعية كعنصر فاعل والتّربية كموضوع منفعل. وللخروج من هذا الإشكال الذي ينظر إليه عادة بوصفه من جنس إشكال " العلاقة بين الدجاجة والبيضة "، يتمّ اللجوء إلى مقولة " العلاقات الجدلية " التي قوامها تبادل التأثير في الآن نفسه : التّربية تفعل في التحوّلات المجتمعية، وهذه الأخيرة تفعل بدورها وفي نفس الوقت في التّربية. فالتّربية و المجتمع كلاهما فاعل في الآخر ومنفعل به على الدوام.[2]

وفي ضوء التساؤل المطروح أعلاه يتبادر إلى الذهن سؤال جوهري حول آليات إصلاح النظام التربوي العربي ليواكب ويتلاءم مع التحدّيات الكبرى التي تواجه الأمّة ومتطلبات التّنمية. وحول هذا الموضوع، يرى كثير من محلّلي التّربية ومنظّريها، أن الإصلاح التربوي لا يمكن النظر إليه بمنأى عن الإصلاحات الجذرية الكبرى التي ينبغي الأخذ بها لمواكبة رياح التغيير التي تفرضها روح العصر ومعطيات العولمة وإفرازاتها.[3]

ففي هذا الصدد يقول الدكتور محمد جواد رضا : " إن هناك عشر أزمات كبار تمنع من تحقق أية تنمية حقيقية في العالم العربي ما لم يتمّ حسمها. هذه الأزمات العشر هي : الدين ضدا

---

[1] أحمد عبد الحليم محمد. مرجع سابق، 1996، ص 139.

[2] محمد عابد الجابري : " التّربية ومستقبل التحوّلات المجتمعية في الوطن العربي " حلقة دراسية، لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم 1996، ص 1.

[3] Ismail Sabri Abdalla & S.E Abdalla Ibrahim : Arab Alternative Futures. Draft Final Report. Tokyo : UNU, Dakar, Third World Forum, 1986.

للعلمانية، والفردية الأوتوقراطية ضدّا لحكم المؤسّسات، والتقليد ضدّا للإبداع، والسلطة ضدّا للحرية، والقبلية ضدّا للتعاقد الاجتماعي ، والمحسوبية ضدّا للكفاية الفردية، والاستعلاء الذكري ضدّا لتحرير المرأة، والإقليمية ضدّا للقومية، والزراعة ضدّا للتصنيع، والثروة ضدّا للفقر. إذا ما أخذت هذه المتضادات على أنها تحديات تنمويّة، ففي مستطاع التّربية أن توفّر الاستجابات الملائمة لكل واحدة منها ".[1] ولقد طرح الدكتور رضا بعض الموجّهات التي يمكن الاسترشاد بها لإحداث التوازن بين هذه الأضداد، ولا يتّسع المجال للدخول في تفاصيل هذه الآليات. وعلى أية حال، ينبغي التأكيد هاهنا أن حسم هذه الأضداد لا يعني تغليب جانب على آخر أو التحيز لجانب دون آخر، بقدر ما يعنينا ضرورة الالتفات لهذه الجوانب وإحداث التوازن بينها لئلا تحدث شروخا في مسيرة البناء التنموّي.

إذن، فالتصورات والتيارات الداخلية التي تفرض نفسها واقعيا على الساحة التنمويّة العربيّة وما يتزامن معها من تغيرات عالمية متسارعة وغير مسبوقة تحتّم الأخذ بجملة من الأسباب في إعادة بناء النسيج الثقافي والسياسي والاقتصادي العربي المؤثّر على تشكيل وتوجيه بناء الإنسان والنظم التربوية والتنمويّة العربيّة. وما لم يتمّ إحداث هذه التغييرات الجوهرية ستظلّ التّربية والتّنمية تسيران وفق مؤثرات وتصورات عفا عليهما الزمن، وتحكمهما من داخل منظومتيهما ومحيطيهما تصورات غير متناغمة مع إيقاع العصر وروحه.

إن تغيير المجتمعات النّامية وتحديثها ، أصبح اليوم مسألة حتميّة لها موجهاتها التي لا يمكن أن تتم ما لم يؤخذ بها. وقد يكون من العسير الدخول بتفاصيل التفاصيل حول التغيرات المجتمعية التي ينبغي الأخذ بها لتطوير المناخ التنموّي العربي، ولكنّنا سنحاول في الجزء اللاحق رسم صورة بانورامية لأهمّ التغيرات المجتمعية والسياسية والاقتصادية المأمولة لخلق بيئة تؤدي إلى تحسين فاعلية برامج التّنمية وبالتالي الأنظمة التربوية. وهذه التغييرات على النحو التالي :

2. التغييرات المرتبطة بتوسيع المشاركة الشعبية في الحياة العامة :

منذ انهيار الاتحاد السوفييتي وسقوط حائط برلين وما صاحبهما من تغييرات جذرية في المفاهيم وممارسات السلطة خاصة في دول أوروبا الشرقية وتنامي هيمنة النماذج الرأسمالية وسيطرتها بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، تزايدت الأصوات المنادية بضرورة الأخذ بالقيم والأفكار المرتبطة بالنموذج الغربي الأمريكي خاصة في بعدي الديمقراطية وحقوق الإنسان والإصلاحات السياسية الكبرى.

---

[1] محمد جواد رضا : مرجع سابق، 2000، ص 108.

وقد تأثّرت الدّول العربيّة بنسب متفاوتة، بهذه التيارات والأصوات وذلك لاختـــلاف أنظمـــة الحكم السائدة وهامش الحرية السياسية الممنوحة هنا وهناك، وإن كانت الأنظمة العربيّة رغم اختلاف مسمّيات أنظمة الحكم فيها، تكاد تكون متطابقة في آليات تسييرها السياسي ومشاركة مواطنيـــها فـــي صناعة القرار السياسي، وفي هامش الحرية الذي تتيحه. بيد أن الالتفات لمسألة الإصلاح السياســـي نشط في الغالب في الدّول ذات التعدّدية الحزبية والتي تشكّلت فيها الأحزاب قبيل اســـتقلالها، وفـــي الدّول التي سمحت بإنشاء منظمات وأجهزة لرصد حقوق الإنسان ومكافحة انتهاك حقوقه التي تعمـــل في الغالب في ظلّ توجيهات من الدّول ذاتها.

والديمقراطية التي نحن بصدد الحديث عنها مفهوم غربي، وإن كان البعض يرى أن بعـــض مفاهيمها وتوجّهاتها تتلاقى مع الجذور الإسلامية الشوروية. " والديمقراطية الممارســـة اليـــوم فـــي الغرب، هي حصيلة صراع وتطور استمر قرابة القرنين حتـــى اســـتقر فـــي وضعيتـــه الراهنـــة. والديمقراطية في أبسط معانيها هي حكم الشعب بالشعب وللشعب. ويترتب على هذه المقولة البســـيطة في تركيبتها والعميقة في معانيها، متضمّنات واسعة الدلالة لممارسة السلطة ".[1]

فالديمقراطية الغربية، أو حكم الشعب بالشعب، يعني بناء دولة القانون والمؤسّسات، وتـــداول السلطة، وإقرار أسلوب الانتخابات الحرة والنزيهة، وتوزيع سلطات الدّولة بين الأجهزة التشـــريعية والتنفيذية، والفصل بين السلطتين المدنية والعسكرية، واستقلال القضاء، والتعدّدية الحزبية، وتوســـيع الحريات العامة وكفالتها وحمايتها، وحماية حقوق الإنسان. وإن كان البعض يرى تلاقي الديمقراطيـــة مع روح الفكر السياسي الإسلامي، إلا أن هناك من يعارض هذا التوجّه جملة وتفصيـــلا ويـــرى أن الديمقراطية والشورى شيئان مختلفان، وأن الإسلام في توجّهاته لا يدعو إلى الديمقراطية بمفهومـــها الغربي.

والمتتبع تاريخيا لمسألة الديمقراطية وحقوق الإنسان، يدرك أن هذه المسألة طرحـــت علـــى استحياء ووجل منذ انطلاقة المشروع النهضوي العربي. ولكن الظروف السائدة آنـــذاك لـــم تســـمح بالتعبير والجهر بمثل هذه الأفكار، ولكن رياح التغيير وبالذات خلال العقد الماضي، خلقـــت أجـــواء سياسية متقبّلة لهذه الصياغات والأطروحات، حتى أن الخطاب السياسي العربي، رغم محافظته، أخـــذ يتبنّى هذا التوجّه، وإن كانت الممارسة الفعلية لا ترتقي إلى مستوى الخطاب الرسمي.

ولقد نشطت مؤسّسات عربية متعدّدة في طرح هذه المسألة، منبهة إلى أن التّنميـــة الحقيقيـــة والمشروع النهضوي العربي لا يمكن أن يتمّ إلا من خلال ترسيخ قيم الديموقراطية، وتحقيق العدالـــة، وبناء دولة المؤسّسات، واحترام حقوق الإنسان، وتوسيع هامش المشاركة السياسية، ومنح المزيد مـــن الحريات الإعلامية والتعبير عن الرأي. وقد لعبت مؤسّسات مهمة دورا أساســـيا فـــي بلـــورة هـــذه

[1] William N. Nelson. On Justifying Democracy. London. Routledge and Kegan Paul, 1980.

التوجّهات، لعلّ من أبرزها مركز دراسات الوحدة العربيّة، والمعهد العربي لحقوق الإنسان، ومنتدى الفكر العربي، واتحادا المحامين والعمال العرب. ووفرت هذه المراكز منبرا حضاريا حرا للتعبير عن الرأي بخصوص التّنمية والتوجيه السياسي المرغوب باختلاف تيارات النخبة المثقفة العربيّة المشاركة في هذه المنتديات من قومية وسلفية واشتراكية وليبرالية.

أما عن أسباب تعاظم الاهتمام بموضوع الديمقراطية في هذه المرحلة، فيرى سعد الدين إبراهيم، أستاذ علم الاجتماع المصري، أن النموّ الكبير للطبقات الوسطى والعالية في الستينات والسبعينات في الوطن العربي، واقتران هذا، كما يقول " بغياب العدالة في توزيع السلطة واختلال العدالة في توزيع الثروة "، شكّل أحد الأسباب، إضافة إلى العجز الشديد للأنظمة الحاكمة في مواجهة العدوانية الإسرائيلية، كما تجلّى ذلك بوضوح في حرب 1967 وغزو لبنان في 1982. ويرى برهان غليون المفكر السوري وأستاذ علم الاجتماع السياسي، أن انهيار المشروع التقدمي العربي... بسبب عدم قدرته على توفير وسائل الحماية الخارجية بما فيه الكفاية، وفشل الإقلاع الصناعي، وتعثر الاندماج القومي... وما رافق ذلك بالضرورة من تراجع في تنمية السلطة الوطنية وتقاليدها، أدى إلى إفقاد النظام السياسي الواحد الذي ارتبطت به، صدقيته وشرعية وجوده.[1]

وعلى إثر تطور فكرة الحريات العامة وحقوق الإنسان في بدايات القرن الحالي، حرصت مختلف دول العالم على تضمين دساتيرها نصوصا تؤكّد على الحريات العامة وحقوق الإنسان في بلدانها وتنظّمها، فأفردت لها أبوابا وفصولا ضمّنتها القواعد والأحكام التي تنظّمها بما يكفل صيانتها واحترامها. واهتمّت بعض الدّول العربيّة بمسألة الدستور هذه كنقطة الانطلاقة لتنظيم السلطة وحماية حقوق المواطنين وتنظيم العلاقة فيما بينهم وبين أجهزة السلطة.

وإضافة إلى مسألة العناية بالدستور، برزت إلى السطح في معظم الدّول العربيّة مؤشّرات أولية تنبئ بتغيرات في العقلية السياسية العربيّة وقبولها لمبدأ التغيير في ممارسة السلطة السياسية وفي منح مزيد الصلاحيات لتوسيع المشاركة السياسية وإقرار الهياكل والأنظمة الضابطة للسلطة. ومن بين هذه التطوّرات، إنشاء المجالس البرلمانية، وإجراء الانتخابات الرئاسية والبرلمانية والمجالس البلدية في بعض الدّول العربيّة، وإنشاء مجالس للشورى، وإصدار الأنظمة الأساسية للحكم، وإعطاء هامش حرية أوسع للحريات الصحافية والإعلامية، وغير ذلك من الممارسات، وهي وإن كانت في رأي البعض أولية وغير مرضية في تطبيقاتها وممارساتها، إلا أنها في نظر البعض الآخر تعدّ بدايات لتغييرات جذرية قد تحصل خلال العقود الثلاثة القادمة نظرا إلى التراكمات الثقافية والسياسية والاقتصادية السالبة التي شكّلت بشكل عام، المشهد العربي خلال القرن المنصرم.

---

[1] جورج جقمان : " الديمقراطية في نهاية القرن العشرين. نحو خارطة فكرية ". حول الخيار الديمقراطي... دراسات مقارنة. مركز دراسات الوحدة العربيّة 1994، ص 30.

فحقيقة القول إن المجتمعات العربيّة لم يسبق لها أن مرّت بتجربة حقيقية في الديمقراطية السياسية رغم بعض المحاولات غير الناضجة التي كانت تحدث بين حين وآخر، وأن هذه الديمقراطية السياسية بمفهومها المعاصر، وحتى بمفهوم قريب منه، غريبة على الفكر السياسي الموروث.[1]

ويعزى عدم تطبيق معطيات الديمقراطية في الدّول العربيّة لأسباب عدة أهمّها أنّ هناك من يرى أن الديمقراطية بما تعني من انتخابات، وبرلمانات نيابية منتخبة، تعرقل التّنمية وتحول دون السير بالتّنمية وتطوير المجتمع وتطبيق الخطط الإصلاحية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والصناعية... وأنه خير من ممارسة شكّليات الديمقراطية، أن تتولّى السلطة حكومة مؤمنة بتطوير المجتمع وهذا هو الأهمّ. ومن الأسباب الأخرى المعيقة للأخذ بالديمقراطية مصلحة النّخب الحاكمة أيّا كان نوعها أو مسمّاها، والنفوذ الأجنبي والمصالح الأجنبية الكبرى التي لا ترى في التوجّه الديمقراطي خيارا استراتيجيا يلائم مصالحها ونفوذها السياسي والاقتصادي.[2]

إزاء هذا المشهد التنموّي السياسي العربي، وقعت النخبة في مواقف متباينة تراوحت بين اللامبالاة والمحاباة، ونخبة لا شأن لها إلا المال، وأخرى لا تشرك أو تستشار في التغيير . وأدى هذا إلى غياب الفعل وابتعاد كثير من القادرين على أن يكون لهم دور فاعل في الأحداث نظرا إلى أن التسيير السياسي يتمّ في كثير من الأحيان وفق اعتبارات لا تحكمها منهجية مرضي عنها. ويكاد يكون هناك نسبة إجماع في أن هناك هوّة كبيرة بين المثقف العربي وصناع القرار بحاجة ماسة إلى تجسير، إذا أريد لهذه الأمّة الرقيّ والتطوّر وفق معطيات العصر.

ومهما يكن من أمر، فإن السؤال المطروح أمامنا حتى الآن يتمحور حول ماهية الديمقراطية التي نريدها لمجتمعنا العربي. أهي الديمقراطية الغربية الليبرالية بكلّ ما لها وما عليها ؟ أم هي نموذج محسّن لها ؟ أم هي الديمقراطية الشورويّة ؟ أم هي مزيج من هذه الأنظمة وخليط بينها ؟ وحقيقة الأمر أن المسمّى أو الشعار المطروح قد لا يهمّ بقدر ما تهمّ الممارسة الحقيقية للعمل الديمقراطي أو الشوروي.

ويرتبط بإشكالية الديمقراطية هذه، إشكالية أخرى لصيقة بها وهي إشكالية بناء وتعزيز مقوّمات قوى المجتمع المدني في المشاركة والاندماج والتعبير المستقل عن مرئياتها من خلال مؤسّساتها التطوعية، خاصة في ظلّ تفاقم الأزمة الاقتصادية والاجتماعية وفي ظلّ العولمة وتجلّياتها التي تحتّم تحويل جزء من الأعباء المجتمعية إلى المجتمع المدني. إلا أن هذا المجتمع المدني لا يمكن

---

[1] محمود المساد وآخرون : " المدرسة الأردنية وتحديات المستقبل ". دار الفارسي للنشر والتوزيع. الأردن 1999، ص 24 – 25.

[2] مركز دراسات الوحدة العربيّة. الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي. بيروت، 1983. ص 315 – 316.

أن يتشكّل ويبقى فاعلا إلا في ظلّ ظروف متفتحة. " إذ يستحيل بناء مجتمع مدني دون القبول بالآخر، والاعتراف بالحقوق الأساسية للإنسان، وحرية الرأي والتعبير والتجمع، والاعتراف بآليّة الأغلبية لحسم المنافسات حول حق رسم السياسات العامة. ويعدّ بناء هذه القاعدة الثقافية أمرا جوهريا لتطور مجتمع مدني حقيقي. والبعد الأساسي والمهم في تشكيل المجتمع المدني، هو نشوء مؤسّسات وجمعيات وتنظيمات مجتمعية مستقلة ومنفصلة عن الدّول بحيث يصبح هناك فرق بين الدّولة والمجتمع يتكاملان في عطاءاتهما وإنجازاتهما.

والمتمعن في حال المجتمع العربي، يلاحظ أن حقيقة المجتمع المدني كمفهوم وثقافة، لم يتبلور حتى الآن للاعتبارات السياسية والثقافية والاقتصادية التي تم التعرض لها سالفا. ولا زالت النخبة الثقافية المتصالحة مع ذاتها والمؤسّسات القاعدية وبعض المنظمات العربيّة الأهلية تبذل مساعيها لنشر ثقافة العمل الجمعياتي والتطوعي اللازمين لخلق المجتمعات المدنية الواعدة.

ونحن في مطلع قرن جديد، بحاجة إلى بناء عالم جديد وإنسان عربي جديد وفق ما يسمّى بالتجديد الحضاري المرتبط بتجديد القيم والمرجعيات وآليات بناء الإنسان، وتجديد مؤسّسات العمل القطري والقومي وتحديثها. " ونحتاج إلى الديمقراطية المتلائمة مع ظروفنا ومعطياتنا، وهي ضرورة لا محيد عنها. ونعني هنا بالديمقراطية، الرقابة على الأداء السياسي والأداء الاقتصادي ومختلف أوجه الفساد، وإعادة تنظيم المجتمع ومكوّناته وعناصره، وأن يبنى بالتكامل الفعلي بين أصحاب القرار وقادة الرأي، [1] وأن تتوسع المشاركة السياسية وتحترم حقوق الإنسان وتصان حرياته. "

إن المرحلة التاريخية التي نمرّ بها، تجعل مسألة المسمّيات للأنظمة الحاكمة، مسألة شكلية، إذ تكاد تتطابق هذه الأنظمة في جلّ موجّهاتها مع بعضها البعض باستثناء بعض الممارسات والصور التي تختزل المسألة الديمقراطية بالانتخابات الشكلية، أو السماح بالتعددية الحزبية غير المؤثرة أو المغلوب على أمرها. هذا النوع من الديمقراطيات نحن لسنا بحاجة إليه بقدر ما نحن بحاجة ماسة إلى ممارسة ديمقراطية شوروية تنهل من معين التجربة الديمقراطية العالمية، وتتلاءم وموروثنا الثقافي العربي الإسلامي وطبيعة المرحلة التنموية والظروف السياسية التي نمرّ بها، ديمقراطية تقوم على توسيع المشاركة السياسية وتسمح بالحوار الوطني وتحترم الحريات، وتثمّن الإنتاجية، وتقدّر الإبداع والمبدعين، وتبتعد عن الانتقائية والنظرات الضيقة في الاختيارات السياسية، وتصنع قراراتها بذاتها بعيدا عن التدخّل الفوقي الخارجي. إن الديمقراطية، كي تصبح واقعا عربيا، ينبغي أن تتم بصورة مرحلية وهادئة وموضوعية يتبلور فيها المفهوم الديمقراطي بإرادة سياسية يبدأ فيها تدريجيا

[1] المنصف ونّاس : المستقبل العربي : شروطه ومتطلباته. محاضرة ألقيت في المركز الثقافي الليبي التونسي. تونس 2000، ص 21 – 22.

من القاعدة إلى قمة الهرم لا العكس، ويحترم فيها الرموز السياسية والتاريخ النضالي لمؤسسي الدّول وبانييها ومخلّصيها من الاستعمار والتخلّف.

إن إعادة تشكيل المجتمع والمشهد السياسي العربي وفق هذه المعطيات والموجّـــهات، كفيـل بخلق بيئة خصبة تؤثّر مباشرة على فرض قيم حديثة تؤثّر على مسيرة التّربية العربيّة خاصـــة فـي المسائل المرتبطة بالإدارة والتسيير وبناء المناهج والتدريس والإصلاح والتطوير التربوي، إذ أن هذه المسائل لا يمكن أن تتم وفق رؤية ومعطيات ديمقراطية في ظلّ مجتمع لا يؤمن بهذه القيم أو لا يسير وفق موجّهاتها. لقد آن الأوان للتربية العربيّة أن تساير روح العصر ومعطياته، ولن يتأتّى لها ذلك إلاّ من خلال هذه التغييرات الحضارية المنشودة.

3. التغييرات المرتبطة بالإصلاح الاقتصادي :

الاقتصاد هو عصب الحياة اليوم، وجلّ الإشكاليات التي تواجه مجهودات التّنمية في العـــالم هي إشكاليات ذات ارتباط بالنواحي الاقتصادية بشكل مباشر أو غير مباشر. فالقضايا الكـــبرى فـي تمويل التّعليم والإنفاق عليه كالتوسّع الرأسي والأفقي في التّربية، واستكمال بناها التحتيـــة، وتوفـير مقوّماتها الأساسية وتطويرها وتحديث مناهجها وتدريب معلميها وتحسين أوضاعهم، جميعها أمـــور تتأثّر بالوضع الاقتصادي السائد. فلا مناص إذن من النظر إلى الإصلاح الاقتصادي عند إجراء أيـــة مقاربة تبتغي تفعيل دور التّربية وإصلاح شأنها.

ويرى البعض أن التحدّي الاقتصادي هو أخطر التحدّيات وأهمّها على الإطلاق، نظرا إلى أن بقاء المجتمع والمحافظة على استقلاله وكرامته وتحقيق مطامحه في التقدم، مرهون في أيامنـــا هـذه وفي الأيام القادمة بقوة اقتصاده. ويتمثّل التحدّي الاقتصادي في تحقيق تنمية اقتصادية تنقل الاقتصـاد الوطني من وضعه المتأزّم : نموّ اقتصادي محدود جدّا، بطالة مرتفعة نسبيا، وزيادة في نسب الفقـــر وغيرها.[1]

والحديث عن الإصلاح الاقتصادي هو في حقيقة الأمر امتـــداد واســتكمال للحديـث عـن الإصلاحات السياسية الكبرى المرغوب إحداثها في البنية السياسية العربيّة، إذ أن هناك علاقة وثيقـــة بين النموّ الاقتصادي والتطوّر السياسي، فهما وجهان لعملة واحدة. ونموّ الأول يعني نمـــوّا للآخـر والعكس صحيح. فازدهار الاقتصاد لا ينبع من فراغ، وإنما يستلزم اعتبارات عـــدّة أهمّـــها الأمـن الشخصي والاستقرار وتطبيق مفاهيم وممارسات دولة القانون والمؤسّسات، وتوافر الضمانات الكفيلة بحماية الملكية الفردية من المصادرة، وسلاسة حراك المال وتدفّقه، وحماية الدخل مـــن الضرائـب

---

[1] محمود المساد. مرجع سابق، 1999، ص 17.

التعسّفية والاستثمارات من التدخّلات الشخصانية التي توجّه الاستثمار الاقتصادي لمصالح ضيّقة تبتزّ فيها المستثمرين. وبشكل مبسّط يستلزم الإصلاح الاقتصادي توفير مناخ استثمار واعد لرأس المال المحلي والخارجي.

وتشير أدبيات التّنمية الاقتصادية إلى أن التّنمية الاقتصادية لا تعني نموّا في الناتج القومي الإجمالي، بل تتضمن جوانب وتغييرات تقنية ومؤسّسية ملموسة في جانبي الإنتاج والتوزيع، وفي هيكل مساهمات التدخّلات المختلفة في العملية الإنتاجية، وفي كيفية تخصيص الموارد المتاحة وتوزيعها بين القطاعات الاقتصادية كافة. كما تهتم التّنمية بإحداث تغييرات في الطاقات الاستيعابية للوحدات الإنتاجية مع مرور الزمن. كما تستهدف زيادة الرفاهية المادية للأفراد من خلال إحداث التغييرات المختلفة في الهيكل الاقتصادي خصوصا في نقل تركيزه من إنتاج المواد الأولية وتصديرها إلى تصنيعها، وتطوير الصناعة التحويلية التي تعدّ رائدا أساسيا لدفع هذه العمليّة إلى الأمام، خصوصا في البلدان النّامية.[1]

ويمكن وصف النظام الاقتصادي العربي المعاصر بأنه نظام الأشكال المختلفة أي الأنظمة الإنتاجية المركبة، فهو شبه إقطاعي وشبه رأسمالي وشبه برجوازي، يجمع ما بين ما قبل الرأسمالية والرأسمالية، بين الاكتفاء الذاتي والنسبي والاندماج التبعي بالنظام الاقتصادي العالمي، وبين الملكية الخاصة وملكية الدّولة، وبين أنماط الإنتاج التقليدية والحديثة. إذا، فالنظام ليس إقطاعيا ولا رأسماليا ولا اشتراكيا، إنه النظام المعدّد الانتقالي الذي يجمع بين القطاع العام والخاص، والرأسمال العام والخاص.[2]

ومثل بقية الأنظمة، تعاني الاقتصاديات العربيّة من مشكّلات عدة : في مقدمة هذه المشكّلات، التبعية التي تتجلّى في عدم السيطرة على الموارد، والارتباط بالسوق العالمية، والخضوع للشركات متعدّدة الجنسية، واستيراد السلع الأساسية والإنتاجية والتقنية، والارتباط بالسياسات النقدية العالمية، وتوظيف الفوائض المالية في البلدان العربيّة، وتقليد نماذج التّنمية المستقاة من الغرب، هذا إلى جانب ضعف العلاقات الاقتصادية بين البلدان العربيّة. على أنّ من أهمّ نتائج التبعية اعتماد البلدان العربيّة شبه الكامل على الدّول الغربية في مجال المواد الغذائية.[3] يضاف إلى هذه الإشكاليات إشكاليات أخرى من بينها الفجوة والتفاوت فيما بين الدّول العربيّة من حيث الغنى والفقر وتوزيع القوى العاملة،

---

[1] سعد حسين فتح الله. التّنمية المستقلة، المتطلبات والاستراتيجيات والنتائج. دراسة مقارنة في أقطار مختلفة. مركز دراسات الوحدة العربيّة 1995، ص 23.

[2] ثناء فؤاد عبد الله. مرجع سابق ص 100.

[3] ثناء فؤاد عبد الله. المرجع السابق، ص 101.

وعدم التوازن بين قطاعات الزراعة والصناعة والتجارة والنفط والخدمات، وهامشيّة المجال الصناعي، والاندفاع الشديد لاستيراد السلع الاستهلاكية.

ومن بين التحدّيات الكبرى التي تواجه الوطن العربي مسألة الأمن الغذائي. فرغم " أن المساحات القابلة للزراعة تقدّر بنحو 198 مليون هكتار، إلا أن المستثمر منها لا يتجاوز الثّلث، الأمر الذي أدّى إلى اللّجوء لسياسة الاستيراد الجائر الذي استنزف كثيرا من الاقتصادات العربيّة. وتشير الإحصائيات إلى أن الفارق بين الإيرادات والصادرات الزراعية بين 1985 و1986 بلغ حوالي 88 مليار دولار. ويترابط مع هذه المسألة مسألة الأمن المائي العربي والتهديدات السياسية المرتبطة به خصوصا من إسرائيل وتركيا "[1]. إن الإشكاليات المترتّبة، على الأقل مستقبليا، على الأمن المائي سيكون لها دور كبير في التأثير السالب على أمن الوطن العربي واقتصاداته. ولعلّ من أسوإ الإشكاليات التي انعكست سلبا على الاقتصادات، حرب الخليج التي استنزفت الاقتصاد العربي وجعلت منه سوقا للسلاح، وحوّلت بعض بلدانه إلى دول مدينة لأول مرة.

إن حجم التحدّيات الاقتصادية الكبرى التي تواجه الوطن العربي جعل قياداته تفكر منذ أوائل الخمسينات بأهمّية خلق تكتّل اقتصادي عربي بشكّل سوق اقتصادية عربية، ولكنّ هذا الأمر لم يتبلور بشكّل نهائي حتى الآن، وإن كانت الجامعة العربيّة بدأت بداية جادة في هذا الميدان منذ بداية التسعينات، وحققت بعض التقدم، ولكن المشوار لا يزال أمامها طويلا. إن هذه السوق العربيّة المشتركة تعدّ حلما عربيا واعدا في هذه المرحلة التي تستلزم التكتّل على غرار ما هو معمول به في الساحة الدّولية خاصة وأن التجارة البينيّة العربيّة لا تتجاوز 2 – 3 % من إجمالي الاستثمار التجاري العربي.

ومنذ بداية عقد الثمانينات، عرفت الاقتصادات العربيّة مرحلة جديدة تختلف معالمها عن حقبة السبعينات، إذ مالت أسعار النفط إلى التدهور، وانخفضت العوائد الإنتاجية، وتضخّم الإنفاق الحكومي، ولم يصاحبه إيرادات تتناسب مع النفقات الحكومية، ولم يترتّب عليه تزايد الطاقات الإنتاجية بمعدلات مناسبة، واختل الميزان التجاري في غير صالح العرب، وازداد مؤشّر أسعار الواردات مقارنة بأسعار الصادرات، وتم تعويم أسعار الفائدة عالميا، وازدادت المديونية وأعباء الخدمة المفروضة عليها، وحدثت موجة انحسار في حركة الإقراض الدّولي، وضعفت جوانب التعامل مع الأسواق والمؤسّسات النقدية العالمية، مما عرّض الأقطار العربيّة لأزمة اقتصادية حادة. ولم تصب هذه الأزمة الاقتصادية الأقطار العربيّة لوحدها، بل شملت العالم أجمع، إذ أن المرحلة آنذاك

[1] المنصف ونّاس : المستقبل العربي : مرجع سابق، 2000، ص 14 – 15.

اتسمت بالركود والكساد الاقتصادي وتضرّرت فيها مجتمعات العالم أجمع، وبنسب متفاوتة.وانعكست آثار هذه الأزمة على مناحي الحياة العامة في الوطن العربي خاصة الأنظمة التربوية.(1)

وعندما تفاقمت الأزمة التي نجمت عن تركيبة معقّدة من العوامل الخارجية والداخلية، اتجه كثير من البلدان إلى طرق أبواب نادي باريس ، طلبا لإعادة جدولة الديون، وعندئذ وكما هو معلوم، طلب الدائنون من هذه الدّول ضرورة الاتفاق مع صندوق النقد الدّولي والبنك الدّولي لتطبيق برامج للتثبيت الاقتصادي والتكيّف الهيكلي كشرط مسبق للموافقة على إعادة الجدولة.(2) وتتميز سياسات التثبيت بأنها ذات بعد زمني قصير الأجل، وتهدف إلى التحكّم في التضخم وتحسين أوضاع ميزان المدفوعات والموازنة العامّة للدولة. وهذه السياسات تنصبّ أساسا على جانبي الطلب، فتعمل على امتصاص فائض الطلب في الاقتصاد القومي. أما سياسات التكيف الهيكلي فتنصبّ أساسا على جانب العرض ومداها الزمني الأجل الطويل. وتعمل على تغيير الهيكل الاقتصادي وإعادة تخصيص الموارد بتشجيع القطاع الخاص لتولّي مسؤولية التّنمية، وتقليص دور الدّولة في النشاط الاقتصادي، وفتح المجال للاستثمار الأجنبي وتحرير التجارة، والعمل على تشجيع النشاط التصديري(3). ورغم التمييز الظاهري بين هذين النوعين من السياسات، إلا أن جوهرها وهدفها الأخير هو هدف واحد، وهو إجبار الدّول النّامية على التحول القسري إلى اقتصاديات السوق وتبنّي النهج الرأسمالي، وربطها بالاقتصاد العالمي.

إن هذه التوجّهات الاقتصاديّة المفروضة من الأجهزة الدّولية المهيمنة على الاقتصادات العالمية، تتضمن في مراميها البعيدة مغازي ذات أثر كبير على حياة الشعوب خاصة النّامية، إذ أنها تركز على أهمّية تخفيض عجز الموازنات عن طريق زيادة الإيرادات بشتّى الطرائق من بينها زيادة الضرائب، ورفع رسوم الخدمات، والحد من الأجور، وتخفيض الدّعمّ الحكومي للسلع، والتحكّم في نموّ الأجور والمرتّبات، والتراجع عن آلية التزام الدّولة بتوظيف الخريجين.

وتأتي سياسات الخصخصة المتمثلة في إحالة المشروعات والمؤسّسات الحكومية للقطاع الخاص، من بين أهمّ الركائز التي تدعو إليها الأجهزة الدّولية المعنية بشؤون الاقتصاد. ويرتبط مع سياسة الخصخصة هذه، رغم ما لها وما عليها، توجّهات لتوفير المناخ الاستثماري الملائم لرأس

---

(1) Yusif A. Sayigh : The Arab Economy, Past Performance and Future prospects. oxford, UK, oxford University, Press 1982.

(2) مركز دراسات الوحدة العربيّة. التّنمية البشرية في الوطن العربي. بحوث الندوة الفكرية التي نظمتها الأمانة العامة بجامعة الدول العربيّة واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الأسكوا)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي. بيروت 1995، ص 210.

(3) محيا زيتون. مستقبل التّعليم في الوطن العربي في ظلّ استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية. حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، بيروت 1996، ص 10.

المال الأجنبي، وانتهاج سياسات اقتصاد السوق، وعدم التدخّل في ضبط الأسعار، وتحرير التجـــارة الدّولية من القيود. ومضامين هذه الاعتبارات للوطن العربي، وبالذات للأنظمة التربوية، واضحـــة وجليّة ولا تستدعي شرحا مطوّلا إذ أنها تفسّر نفسها بنفسها.

إن الوصفات العلاجية الاقتصادية التي وضعها البنك الدّولي وصندوق النقد الدّولـــي، هـــي وصفات ربما تكون مثالية على مستوى التنظير، ولكنها تصطدم بواقع اجتماعي، خاصة في الـــدّول النّامية، تكون آثارها عليه سالبة للغاية، إذ أن تطبيقاتها تؤدي إلى تعميق الجوانب السالبة خاصة فـــي القطاعات الاجتماعية الفقيرة والأشد تعرّضا للفقر، وتحدث شرخا في بنية العدالة الاجتماعية. وهـــذه الإجراءات المرتبطة بإعادة الهيكلة تؤدي إلى " إقصاء وتغييب البعد الإنساني في النشـــاط التجـــاري والتنموّي، وتكريس مبدإ الغاية تبرر الوسيلة مع جعل الربح هو الغاية الوحيدة والقيمة الأســـمى ".[1] هذه الأضرار السالبة لتوجّهات التثبيت الاقتصادي وإعادة الهيكلة، دعت بعض المفكرين إلى المنـــاداة بإقرار إعلان عالمي لأخلاقيات العولمة والتّنمية والاقتصاد على غرار الإعـــلان الدّولـــي لحقـــوق الإنسان، يكون المحور الأساسي فيه حماية الجانب الإنساني في كافة المناشط المرتبطـــة بالعولمـــة والتّنمية والاقتصاد.

وفيما يتعلق بالآثار المترتّبة على تطبيق هذه السياسات في الوطن العربي، فإن الواقع لا يزال مبكّرا على تحسس الأثر الفعلي لهذه السياسات، ولكن هناك مؤشرات واضحة تدلّ علـــى أنّ لـــهذه البرامج آثارا جليّة، من بينها " تدهور أحوال الفقراء ومحدودي الدخل، وما يرتبط بذلك من تردّ فـــي سوء الأحوال الغذائية والصحية، وتزايد ظاهرة عمالة الأطفال وزيادة الهجرة إلى المدينـــة، وبـــروز ظاهرة الأحياء العشوائية، والنزوع إلى الجريمة والعنف، وتزايد معدلات البطالة وإهدار قوة العمـــل البشري، وتردّي إشباع الحاجات الأساسية والخدمات الاجتماعية وتخفيض الدخول والأجور الحقيقيـــة للمواطنين ". [2]

إن هذه المعطيات الاقتصادية، مصحوبة بتطور سلبي للمؤشرات الكـــبرى خاصـــة الـــتزايد السكاني المذهل والنموّ غير المتوازن وغير الكافي في مؤشرات التّعليم والصحة والعمـــل، جعلـــت الأوضاع الظرفية المرتبطة بالتحوّلات العالمية الكبرى وبالإصلاحات الاقتصادية الهيكلية تتـــمّ فـــي ظروف غير مواتية. فصعوبة الحاضر بتحدّياته تضاف إلى نتائج الماضي بسلبياته.

إزاء هذا الوضع الاقتصادي، لا بد من مجابهة هذا الواقع بكل ما فيه من صعوبات وتحديات مواجهة حضارية. فالتغيير لا يتمّ بنفسه بل يجب أن يكون مقصودا لغاية معيّنة ومحدّدة. وفي الحقيقة

---

[1] محمد عابد الجابري : " أي دور للمنظمات الأهلية في زمن الخصخصة والعولمة "، المؤتمر الثـــاني للمنظمـــات الأهلية العربيّة. القاهرة، 1997، ص 17.

[2] مركز دراسات الوحدة العربيّة. مرجع سابق، 1995، ص 226 – 236.

إن مسألة معالجة هذه الوضعية الاقتصادية ليست بالأمر الهين، ولكن أيضا ليست بالمستحيلة، وإن وجدت الإرادة والرؤية والعمل الجادّ الدّؤوب، فإنها تستطيع أن تسهم في إحداث التغيير، ولكنها ليست عصا سحرية تستطيع أن تحلّ الإشكاليات إلا إذا توفّر برنامج عمل اقتصادي واعد وفاعل.

ومن بين الحلول التي نقترحها في هذا الصدد، إحداث المواءمة بين السير في اتجاه اقتصاديات السوق، والتعاون الدّولي والتّنمية الاقتصادية المستقلة. فلقد استطاعت مجتمعات معاصرة كالمجتمع الياباني والاتحاد السوفييتي (سابقا) أن يطوّرا اقتصاديهما عن طريق الاعتماد الذاتي والتّنمية المستقلة عن طريق استثمار مواردهما المحلية بشكّل أساسي، وباستغلال مواردهما الطبيعية والبشرية، واستطاعا أن يقدّما للبشرية نموذجا اقتصاديا استند على فكر وإيديولوجيا انبثقا من فلسفة وتوجّهات كلّ منهما.

إن الاعتماد على الذات لا يعني الانغلاق والعيش على الكفاف، وإنما يفترض العمل على تأسيس القوة الذاتية لمواجهة هيمنة الدّول المتقدمة في النظام الدّولي، والتي تقلّص من حجم التعامل معها، وتمكن البلد، أو مجموعة البلدان المتعاونة، من التعامل مع الخارج في موقع أقرب إلى التكافؤ والنّديّة بدلا من التبعية والضعف اللذين يسمان تعامل البلدان النّامية مع الدّول المتقدمة بشكّل عام.[1]

إن الأخذ بهذا التوجّه للتنمية يستدعي الأخذ بسياسات أهمّها الحد من العلاقات الخارجية التي تعمق من تبعية البلدان النّامية للدول الكبرى، والاستغلال الأمثل للموارد المحلية وإعادة توجيهها بشكّل أساسي نحو القطاعات الإنتاجية، والتكامل بين قطاعي الزراعة والصناعة، ووضع السياسات الكفيلة بتفادي الاختلالات الهيكلية في الاقتصاد الوطني، وفي زيادة فاعلية المشاركة الجماهيرية في عملية التّنمية في جميع المستويات، وتعزيز التعاون مع الدّول النّامية، وتعزيز قدرة الموارد البشرية صحّيا وتعليميا مع تبنّي أسلوب فعال لتوزيع الدخل بما يعزّز عدالة اجتماعية أوسع، وتطويرا لجوانب التسلح بالمعرفة، وتطوير التقنية المحلية وتوفير مستلزمات تطويع التقنية المستوردة من الخارج بشكل يتلاءم مع الظروف المحلية لهذه البلدان[2]. ويستدعي هذا التوجّه أيضا ضرورة تبنّي سياسات موضوعية لمكافحة الفساد الاقتصادي والإداري، وتنويع مصادر الدخل، وسنّ تشريعات فاعلة للتشغيل، ومكافحة الفقر والبطالة، وتعزيز التعاون البيني بين الدّول العربيّة، وتوظيف التّربية والتّعليم وتغيير سياساتهما وتوجّهاتهما لتتلاءم مع هذه الإصلاحات المرغوبة. إن تطبيق هذه الموجّهات الاقتصادية قد يواجه صعوبات متعدّدة خاصة من قبل الدّول الكبرى والشركات متعدّدة الجنسية، لأن مثل هذه التوجّهات لا تسير وفق أهوائها، ولكن لا مناص للدول النّامية، ومن بينها الدّول العربيّة، من

---

[1] إسماعيل صبري عبد الله، نحو نظام اقتصادي عالمي جديد. دراسة في قضايا التّنمية والتحرر الاقتصادي والعلاقات الدولية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1976، ص 99.

[2] سعد حسين فتح الله، التّنمية المستقلة. مرجع سابق، بيروت 1995، ص 53 – 54.

اتّخاذ بعض التدابير والإجراءات التي تمكّنها من توسيع الاعتماد على الذات ولو بصورة تدريجية كي تستطيع أن توفّر الأمن الاقتصادي لمواطنيها وحمايتهم من آليات الاستعمار الاقتصادي الحديث.

ومهما يكن من أمر، فعلى الرغم من إيماننا المترسّخ بأن إحداث التغييرات والإصلاحات في البنى والهياكل الاقتصادية العربيّة ضروري لتحقيق مزيد من التطوّر والترقية للأنظمة التربوية التّعليمية، فإن العكس أيضا صحيح. فتجويد التّربية وتحسّن نوعيتها وربطها باحتياجات التّنمية هو أمر حتميّ لتفعيل الاقتصاد وتحسين كفايته. فلقد برز كثير من النقد في أدبيات التّنمية الذي يعزو مشكّل التّنمية إلى أسباب خارجية أهمّها النظام التّعليمي وأساليب تخطيطه باعتباره أحد الأسباب الأساسية في إحباطات التّنمية " فكثر الحديث عن عدم كفايته وغلبة التّعليم الأكاديمي فيه على حساب التّعليم الفني، وعدم الاستجابة الصحيحة لاحتياجات القطاعات الاقتصادية من القوى العاملة في الاختصاصات المطلوبة، حيث كان هنالك عدم توازن خطير بين المهارات التي أخرجتها تلك الأنظمة التّعليمية، بحيث أدّت إلى بطالة الخريجين في اختصاصات معيّنة وأبقت على النقص في اختصاصات أخرى ". [1]

إن إصلاح المنظومة التربوية لتمارس دورا اقتصاديا واجتماعيا يستلزم اتّباع سياسات متعدّدة يكون لها مردود على المدى القصير والبعيد الأجل. ومن بين هذه السياسات سياسة إجبارية التّعليم الأساسي وتطوير مؤسّسات التدريس المهني والتّعليم الفني، ومساعدة الطلاب من أبناء العائلات الفقيرة، وتوفير برامج التغذية المدرسية، وتفعيل الجهود الصحية والاجتماعية المدرسية، وفتح القنوات بين مؤسّسات التّعليم النظامي والفني، وغيرها من السياسات ذات الارتباط بالشّأن التنموي والاقتصادي والاجتماعي.

وكل هذه السياسات تبقى رهينة تحديد الأدوار ومراجعة كيفية التدخّل من قبل السلطات المسؤولة. ولن يتأتّى ذلك إلا من خلال خطة مبرمجة لإحداث هذه التغيرات، وتطبيقها بعد دراستها وفق خصوصيات كل دولة. " ولعل معالجة الأزمة الاقتصادية وما يرتبط بها من تقلّص فرص التّنمية المخططة والسريعة هي الأهمّ من بين الإصلاحات الأساسية التي لابد من تحقيقها أو البدء بها حتى يمكن تمهيد الطريق أمام التحوّلات السياسية الديمقراطية ".[2]

4. التغييرات المرتبطة بتحسين أوضاع المرأة :

تتقاسم أدوار التّربية في المجتمعات المعاصرة، ثلاث مؤسّسات رئيسية هي الأسرة والمدرسة والمجتمع. ونجاح التّربية يعتمد إلى حد بعيد على مستوى نجاح كل مؤسسة في الاضطلاع بأدوارها

[1] مركز دراسات الوحدة العربيّة. المرجع السابق 1995، ص 267.

[2] مركز دراسات الوحدة العربيّة : حول الخيار الديمقراطي، دراسات نقدية، بيروت 1994، ص 140.

المطلوبة ومسؤولياتها المأمولة. والمرأة هي المعلمة والمربية الأولى في الأسرة والمجتمع فكما تكون المرأة يكون أبناؤها، إذ أن القيم والعادات والأفكار وأنماط الشخصية للناشئة تتكوّن في السنين الأولى من حياة الفرد وفق معطيات المنظومة الأسرية وثقافتها وتوجّهاتها. وفي إطار هـذا الشـعور فـإن محاولات التحديث والتطوير للمجتمع والمدرسة لن يكتب لها النجاح بشكّل مرضيّ ما لم يسعيا سـويّا لتحسين أوضاع المرأة من خلال تعليمها وتثقيفها وإدماجها دمجا عضويا في البناء المجتمعي والتّنمية الشمولية. وهذا لن يتأتّى إلا بتغير كثير من الرؤى والتصورات التي لعبت دورا فـي تـهميش دور المرأة في كثير من المجتمعات بما فيها المجتمع العربي.

لقد أجبرت الظروف التاريخية المرأة في الحضارات التقليدية على أن تصبح قـوة عاطلـة وعاملا من عوامل التخلّف في أكثر من وجه من وجوه الحياة. غير أن نمط الحياة المعاصرة، ومـا استحدث فيه من اختراعات مادية واجتماعية نتيجة لتطور الفكر السياسي والاجتماعي مـن ناحيـة، وللثورة العلمية والتكنولوجية من ناحية أخرى، يستدعي تغيير وضع المرأة اقتصاديا واجتماعيا ومهنيا في مجمل الحياة العامة لتصبح طاقة إيجابية في مواجهة متطلبات التّنمية بعد أن كانت عـاملا مـن عوامل التخلّف.[1] وسوف تتنامى الحاجة إلى بذل المزيد لترقية دور المرأة وإدماجها إدماجا حقيقيـا في التّنمية والمجتمع مع تزايد تجليات العولمة وإفرازاتها التي ستضع المجتمعات، خاصة النّامية، في مواجهة حقيقية مع ظروف لم تعهدها من قبل.

وفي الواقع، إن مسألة المرأة وتمكينها من القيام بدور أوسع في المجتمـع، أصبحـت مـن الشعارات الرئيسية في التسعينات من هذا القرن. ويأتي هذا الزّخم والاهتمام نتيجة طبيعية للاهتمـام العالمي المتزايد منذ ما يربو على خمسة عقود، وما تبلور خلالها من رؤى وأفكار تدعو إلـى بـذل مزيد من الحريات ومزيد من المساواة بين الرجل والمرأة ليتساويا في الحقوق والواجبـات والأدوار في السياسة والقانون والاقتصاد والمجتمع.

ولقد لعبت الأمم المتحدة دورا بارزا في إصدار التشريعات الدّولية التي أثرت على التوجّهات الدّولية في هذا الشّأن. ومن بين هذه القرارات والاتفاقيات، الاتفاقية الدّولية للقضاء على كافة أشـكال التمييز العنصري لعام 1965، والبيان الختامي لمؤتمر المكسيك حول المرأة عام 1975، والاتفاقيـة الخاصة بالحقوق السياسية للمرأة عام 1952، واتفاقية المستويات الدنيا للتأمينات الاجتماعيـة عـام 1952، والاتفاقية الخاصة بتشغيل المرأة عام 1965. ولأهمّية هذه المسألة، اعتبرت الأمم المتحـدة

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الخطة القومية لتعميم التّعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربـي، 1990، ص 145 – 146.

وانظر أيضا: S. AlQudsi, Labour participation of Arab Women : Estimates of the Fertility to Supply Link. Economic Research Forum, Working Paper 9662. 1995.

المدة من 1975 – 1985 عقدا دوليا للمرأة. ولقد اعتبر المؤتمر الثاني لحقوق الإنسان والمنعقد في فيينا عام 1994، أنّ حق المرأة حق لا يتجزّأ بصفته جزءا أساسيا من حقوق الإنسان.

ويعدّ المؤتمر العالمي الرابع للمرأة المنعقد في بكين عام 1995 علامة بارزة في تاريخ النّضال العالمي من أجل منح مزيد من المساواة والحقوق للمرأة، إذ أقرّ برنامج عمل يبيّن بأسلوب واضح كيفية معالجة المشاكل ليس فقط التي تواجه المرأة ولكن المجتمع ككل، والتي تشمل القضاء على الفقر، وكيفية اتّخاذ القرار، ومواجهة العنف ضد المرأة، وتقديم المساعدات الاقتصادية بالمستوى الصحي والتّعليمي، ونيل حقوق المرأة. كما يعكس برنامج العمل مسؤولية المجتمعات الوطنية والإقليمية والدّولية نحو تطبيق هذه المعالجات وتنفيذها، وتحديد المصادر والمؤسّسات التي تقع على عاتقها عملية التنفيذ.[1]

إن الأصوات العالمية المنادية بحقوق المرأة لم تقتصر على الأمم المتحدة بل شاركت فيها كثير من المنظمات الدّولية المهمة كالاتحاد الدّولي لتنظيم الأسرة والاتحادات النسوية العالمية، والمجلس العالمي لتعليم الكبار، وعدد كبير من المنظمات والاتحادات العالمية الأهلية ومنظمات المجتمع المدني. وهذه الأصوات لم تنبع من فراغ، وإنما برزت لتزايد القناعات بأن " هناك إجماعا على العلاقة الوثيقة بين نجاح جهود التّنمية وبين مشاركة النساء... ويعزو العديد من الاقتصاديين أسباب فشل التّنمية في العقود الماضية إلى عدم استيعاب التّنمية لدور المرأة استيعابا جيدا. إذ من الصعب أن نتصور تنمية حقيقية دون مشاركة شعبية واسعة تلعب فيها النساء دورا أساسيا، إن كان في رسم السياسات أو في الجهد التنفيذي لبرامج ومشروعات التّنمية ".[2] فالتّنمية لا تحتاج إلى التقنية والاقتصاد فحسب، بل تستلزم رأس المال البشري، والمرأة في كثير من المجتمعات تشكّل نصف المجتمع. ويشكّل قطاع مهمّ منهنّ، ثروة عقلية وإبداعية مهمة للغاية متى أحسن استثمارها وتوجيهها ومتى خلقت الظروف والمناخات المؤدية إلى إبداعها.

إن العالم العربي لم يكن بمنأى عمّا يدور حوله من أحداث، وما يطرح من رؤى على الصعيد الدّولي. فلم يكن خافيا على القيادات في الوطن العربي أن النساء هن شقائق الرجال، وهن نصف المجتمع، وأن المجتمع العربي لا يمكن له أن ينهض مشلولا دون جزئه الآخر المكمّل له. ولم يكن خافيا أيضا على القيادات أن المرأة العربيّة لا يمكن لها أن تقوم بالأدوار المأمولة والمطلوبة منها إلا إذا نالت حظّها من الرعاية والحقوق أولا وقبل كل شيء بتعليمها وتثقيفها وتوسيع نطاق إسهاماتها

---

[1] الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية، دور المرأة في التّنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. المجلد الأول. الكويت 1996، ص 42 – 43.

[2] إميلي نفاع. الرؤية المستقبلية لمسألة المرأة العربيّة. المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربيّة. القاهرة 1997، ص i3.

في السياسة والاقتصاد وبناء المجتمع. وحول هذه المسألة، برزت أصوات رجالية ونسـائية رفعـت شعار تحرير المرأة من بينهم قاسم أمين وهدى شعراوي والطاهر الحداد، ولا يتّسع المجال لذكر أهـمّ ما نادوا به من مقولات تتّسم بالتحررية ومواجهة التقاليد.

وعموما، فإن المتتبّع لمسألة المرأة في الوطن العربي يستطيع أن يرصد ثلاثة تيارات أساسية تحكم العقلية العربيّة في هذا الشّأن. التيار الأول يمثله الاتجاهان الاشتراكي والليبرالي، وهما اتجاهان تحرريّان يطالبان بمزيد من الحريات وفق المنظومة الإيديولوجية الخاصة بكل منهما، ويشتركان فـي أن كليهما يهتم بالمسألة المرتبطة بعمل المرأة وانخراطها في العمل السياسي. أما التيار الثاني فيتجسّد بالتيار الإسلامي، إذ يميل إلى الرأي القائل بأن التغييرات التي طرأت على المرأة العربيّة من النـوع الذي يؤثّر على مصلحة المجتمع وعلى الدور الطبيعي الأساسي للمرأة الأم والزوجـة، وأن الـدور الأساسي للمرأة هو دور الأم والزوجة، والخروج عن هذا الإطار يعيق عملية تنمية المجتمع. ولـذا يجب على المرأة العودة إلى ممارسة مضمون دورها الحقيقي، وأصل نطاق الأسرة البنية الأساسـية في المجتمع [1]. والتيار الثالث هو تيار إسلامي معتدل يؤمن بأن نطاق الأسرة الوظيفـة الأساسـية للمرأة، ولكن ذلك لا يتعارض مع مساهمة المرأة اقتصاديا ووظيفيا وسياسيا فيما لا يتعـارض مـع معطيات الشريعة الإسلامية، إذ لا توجد نصوص صريحة أو حتى شبه صريحة تحرم على المـرأة العمل أو ممارسة السياسة، إذا ما انتفت الخلوة والموانع الشرعية. ويرى أصحـاب هـذا التيـار أن مجالات التّعليم والطب والتمريض والعمل الاجتماعي تكاد تكون ملائمة لعمل المرأة.

وتشير الإحصائيات المرتبطة بواقع المرأة العربيّة إلى أن نسبة الأمية بين النساء العربيـات تتراوح بين 30 – 80 %، وأن نسبة الخدمات الصحية المتوفّرة لهنّ لا بأس بها، وأنهن لا يشـكّلن سوى 10 % من قوة العمل العربيّة، ومكاسبهن في الوصول إلى المؤسّسات التشريعية تبلـغ 4 %، وتواجدهن في الهياكل الحكومية ما زال ضعيفا. [2]

ومهما يكن من أمر فلقد استطاعت المرأة العربيّة خلال العقود الثلاثة الماضية أن " توسّـع " إلى حدّ ما من حصتّها في المراكز القيادية الإدارية والاقتصادية والسياسية خاصة في تونس وفلسطين والجزائر والأردن ومصر والمغرب ولبنان، واستطاعت أن تنافس الطلاب في الالتحاق بمؤسّسـات التّعليم العالي، وأن تخفّض الفارق بينها وبين الرجال في مجال التمدرس، وأن تحسّن من حصتها فـي

---

[1] جاسم خالد السعدون. التخطيط للاحتياجات والكفاءات النسائية في برامج التّنمية. مؤتمر دور المرأة في التّنميـة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. الجمعية الثقافية والاجتماعية النسائية. الكويت 1996، ص 115 -117.

[2] إميلي نفاع. مرجع سابق، 1997، ص 2 – 4.

الدخل المكتسب، وأن تتقلّد المناصب الوزارية بشكّل محدود للغاية، وأن تدخل مجالات عمل كانت في السابق محرّمة عليها، وغير ذلك من المكاسب.

وعلى الرغم من وفرة الموارد التمويلية والبشرية والطبيعية في كثير من أقطار الوطن العربي، وعلى الرغم من جوانب الإنجاز والتقدم في حالة المرأة العربيّة فيما يتّصل بمستوى تعليمها ومستواها الصحي وفرص العمل المتاحة لها دون تمييز، كما تنصّ على ذلك الدساتير وقوانين العمل. وعلى الرغم من المسيرة الواسعة التي قطعتها المرأة العربيّة نحو مشاركتها السياسية في السلطة ومواقع اتّخاذ القرار فإن الفجوة بين الذكور والإناث لم يتمّ تجسيرها بشكّل مرضي، برغم الموارد والطاقات الاحتمالية الكامنة [1]. إن الأصوات المناشدة بالأخذ بهذه التوجّهات تطالب أيضا بأن تكون مشاركة المرأة على كافة الأصعدة مشاركة فاعلة وحقيقية، بعيدا عن مقاصد التسييس والتزويق الظاهري الذي لا يحقق الأهداف المرجوة من عمل المرأة وإدماجها في الحياة العامة. ويمكن أن نحدّد التحدّيات التي تواجه عملية النهوض بالمرأة العربيّة بأربعة تحديات رئيسية : الأول هو الأعراف والتقاليد المقيدة لحركة المرأة، والثاني تحرّر المرأة الاقتصادي وتقدّمها الثقافي، والثالث حقوقها ومشاركتها السياسية، أما الرابع فيتعلّق بالأحوال الشخصية ومركز المرأة في الأسرة. هذه التحدّيات الأربعة تشكّل جوهر الصراع الاجتماعي. ويمكن أن نعتبر كلاً منها هدفا يقتضي أن تتوجه إليه الإرادة السياسية عبر التشريع وبرامج التّنمية بمكوّناتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.[2]

إن هذه الوضعية للمرأة العربيّة نتاج البناء الاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع العربي وانعكاس له. فالمجتمع العربي مجتمع تقليدي ذكوري بطبعه مثل بقية المجتمعات النّامية، وبالتالي فلا غرابة من وجود هذه الإشكاليات التي ستلازمه ما لم تتغير المفاهيم والقيم والتصورات البنيوية الثقافية والتي تستلزم إصلاحات حضارية كبرى لتواكب الحضارة الحديثة في خيار صعب لمواءمة الحاضر، والمعاصرة مع مستلزمات الأصالة والمستقبل.

إن خيارات العولمة ورياح التغيير العالمي ومتطلباتها، وتزايد الاحتياج للقوى البشرية المؤهّلة، وارتفاع مستويات المعيشة، وارتفاع نسب العمالة الوافدة التي ترهق بعض الاقتصاديات العربيّة وما تسبّبه من آثار اجتماعية وثقافية واقتصادية، وتزايد إقبال المرأة العربيّة على التّعليم، وغير ذلك من المسببات، تدعونا اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التفكير الجاد في إحداث تغييرات جذرية في مسألة المرأة وعلاقتها مع الأسرة والمجتمع والاقتصاد والثقافة، وهذا لن يتمّ ما لم تكن

---

[1] جامعة الدول العربيّة، المرأة العربيّة في العقد العالمي الثاني للمرأة. 1985 - 1995، الواقع والتطلعات حتى 2005، إدارة شؤون المرأة والأسرة 1995، ص 128.

[2] منال يونس عبد الرزاق الألوسي. المرأة والتطوّر السياسي في الوطن العربي. دراسة تطبيقية لتحليل السياسة التشريعية في الخبرة العراقية. دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد 1989. ص 39 - 40.

هناك إرادة سياسية لجعل خيار تطوير دور المرأة خيارا استراتيجيا، تتعاون في بلورته أجهزة المجتمع بأكمله وفق خطة وبرنامج عمل واضحين، تلعب فيهما المؤسّسات الاقتصادية والسياسية والتربوية، ومؤسّسات المجتمع المدني، ووسائل الإعلام، دورا واضحا ومميّزا. ومن السياسات الأساسية المطلوبة في هذا الصدد، تعميق برامج التّعليم النظامي للمتسربات من المدارس، وتطوير برامج التدريب الفني والمهني للفتيات، وتطوير برامج الأسر المنتجة، وتحسين صورة المرأة في المجتمع في وسائل الإعلام المختلفة، وإجراء الدراسات والبحوث حول المرأة، وإشراك المرأة في التنظيمات السياسية بصورة مرحلية، ونشر قيم التحديث والتطوير في المجتمعات القاعدية والمحلية، وتوسيع فرص التّعليم للمرأة، وتعميق دور الاتحادات النسوية والجمعيات الأهلية المشجّعة لعمل المرأة، ودعم تكوين المؤسّسات الصغرى والمتوسطة من طرف النساء، ودعم برامج إدماج المرأة في نسيج العمل المجتمعي، وغير ذلك من مشروعات تضمّن في الخطط المرسومة لهذا الغرض التنمويّ.

إن طرح مسألة المرأة وتحسين أوضاعها، هو توجه أصيل في الدين الإسلامي الحنيف وفي التراث العربي الأصيل، وينبغي الالتفات إليه من هذه الزاوية شريطة أن تنبثق هذه الالتفاتة من وقفة جادة وتحليل متعمّق وطرح موضوعي لهذه المسألة حتى تتبلور الصورة بشكل يتناغم مع روح العصر وطبيعته، دون الانجراف حول المرجعيات الغربية ذات الرؤى والتصورات الثقافية المختلفة عن رؤانا وخصوصياتنا.

وعموما، فالمرأة كما ذكرنا في البداية هي عماد الأسرة والمعلم الأول في المجتمع، وهي الأساس في تكوين الناشئة، فلا يمكن إذن أن نتصوّر وجود تنمية مجتمعية واعدة في ظلّ واقع متخلّف للمرأة لا يؤهلها لأن تقوم بالأدوار الأساسية المطلوبة منها، إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه. والحقيقة التي نودّ أن نثبتها في هذا المقام هي أن تقدم المرأة إلى مركز التحوّلات الاجتماعية يحمل معه دعوة منطقية بوجوب الاعتراف بها كقوة اجتماعية صاعدة، والتسليم بشرعية هذا الوجود، ورفع العوائق والمعوقات من أمام اطّراد تقدمها واستكمال تفتّحها إلا إذا أريد – عن قصد أو غير قصد – تحويل هذه القوة المتنامية إلى عنصر جديد من عناصر القلق الاجتماعي، وذلك بمحاولة احتوائها أو الحجر عليها. ولاجتناب هذا المصير السلبي فإن أحد أهمّ واجبات الدّول العربيّة أن تمدّد حقوق المواطنة الكاملة إلى النساء، وتجعلهن مصدرا مضافا من مصادر قوة الدّولة، فتزيد في عدد المواطنين الذين يشملون بواجبات المواطنة إذ هم يمنحون حق التمتع بها، وفي هذا تعزيز لديناميكيات الدفع الداخلي للدولة، وحماية لها من الفراغ السياسي. إن عزل المرأة عن عملية الإنتاج الاقتصادي ومنعها من المشاركة السياسية يعبر – في مجمله – عن الخوف من التغيير.

إن (ثقافة الخوف) لا تصلح أبدا لبناء المجتمعات القوية، لأنها تدمّر مصادر إبداع الطاقات الإنسانية في هذه المجتمعات، كما أنها تؤصّل حالة من العداء السافر أو الخفي بين الجديد المتحقّق

على أرض الواقع وبين القديم الذي لا يريد أن يجد له شريكا في القوة رغم تلاشـــي قدرتـــه علـــى العطاء، وبهذا يجعل من نفسه قوة تشتيت وتطاحن لا طائل تحتها إلا تأخير ما كان التعجيل به مطلبـــا ملحّا لصحة المجتمع وسلامته.[1]

5. التغييرات المرتبطة بالإصلاح الإداري :

يعدّ الإصلاح الإداري مدخلا رئيسا من مداخل إصلاح التّنمية سواء في الأجـــهزة التربويـــة أو غير التربوية. فالأجهزة الإدارية هي المسؤولة عن تخطيط وتنظيم ومراقبة تســـيير رأس المـــال البشري والاقتصادي بغية تحقيق الأهداف التنمويّة المرجوّة. وكيفما تكون هذه الأجهزة، ومن يكونون على رأسها والعاملين فيها، يكون مستوى الأداء والإنتاج. وتتأثّر هذه الأجهزة الإدارية بنوعية الثقافة المجتمعية السائدة، والأطر البشرية المتوفّرة التي تشكّل الســـلوك الإداري، وتحـــدّد معالمـــه. فبعـــد دراسات عدّة، تبيّن للبنك الدّولي أن عامل الإدارة يعدّ عاملا حاسما في جدوى الاستفادة من القروض الممنوحة للدول النّامية، الأمر الذي جعل البنك ينظر إلى هذه الجزئية ويعدّها ضابطا ومعيـــارا مـــن معايير دراسة طلبات القروض المقدمة من الدّول.

وتولي الدّول اليوم عناية بالغة لإصلاح أجهزتها الإداريـــة لتجويـــد نوعيـــة الأداء وزيـــادة الإنتاجية وتحقيق الأهداف المرجوة في إطار يجمع بين مصـــالح المؤسســـة والمصـــالح الإنســـانية للموظفين. صحيح أن الإصلاح الإداري المنشود اليوم هو جزء من منظومة الإصـــلاح الاقتصـــادي والسياسي، ولكن خصوصيته التسييرية وطبيعة الإشكاليات المرتبطة به واهتمام الدّول به تبرّر إبرازه كمحور مستقل في أية نظرة لتجويد التّنمية وتطويرها، خاصة وأن مسألة الإصـــلاح الإداري هـــي مسألة لا تنفصل عن إصلاح الدّولة الحديثة.

إن التنظيمات والأجهزة الإدارية في الدّول النّامية في الغالب، بما فيها الدّول العربيّة، تزخـــر بكثير من الإشكاليات الإدارية نتيجة لأسباب تاريخية وسياسية واقتصادية وثقافيـــة. وتشـــكّل هـــذه الإشكاليات مناخا إداريا يحدّ من حماس العاملين، ومن كفاية أداء المؤسسة العامة. وتتمحـــور هـــذه الإشكاليات حول أنماط الثقافة السلوكية الإدارية السائدة، والقيم المجتمعيـــة المؤثـــرة علـــى الإدارة، وآليات تقويم الأداء الوظيفي والمراقبة المحاسبية والمالية، وآليات الحراك الوظيفـــي، والامتيـــازات الوظيفية، وآليات اتّخاذ القرار والمركزية وتنمية الموارد البشرية، وتقليدية القوانين والأنظمة واللوائح وجمودها، وعلاقة الأجهزة الإدارية بالمراجعين والمستفيدين من خدماتها ونظـــم جمـــع المعلومـــات وتوزيعها.

---

[1] محمد جواد رضا. مرجع سابق، 2000، ص 32.

وبشكّل عام، تتّصف الأجهزة الإدارية بالتضخّم الهيكلي والوظيفـــي. والتسـلّطية والشـلِلية سلوكيات جليّة في الممارسة الإدارية العامة، وربما يعزى ذلك لاعتبارات ثقافية متجذّرة. فالمحسوبية مقدّمة على الكفاية والقدرة والإنتاجية، والتقويم الوظيفـي يغلـب عليـه الطـابع الشـخصي غـير الموضوعي، والأمر ينسحب على الامتيازات والتعيينات والترقيات. والقرارات تتّخـذ فـي الغـالب بصورة فردية دون الأخذ برأي المعنيين أو التشاور معهم. ومسألة الوقت والالتزام بمواعيد الحضور والانصراف والتواجد أثناء العمل، ما زالت بحاجة ماسة إلى عناية وصرامة لبلورته كقيمة اجتماعيـة ومهنية. ونظم جمع المعلومات لا تزال بحاجة ماسة إلى تحديث وتطوير لتواكب ما هو معمول بـــه على الساحة العالمية.[1] هذه الإشكاليات والسلوكيات الإدارية تكاد تكون قاسما مشتركا بين الأجـــهزة الإدارية في الدّول العربيّة بما فيها الهياكل والإدارات التربوية، وإن كانت حدة هذه الإشكاليات تختلف من بلد إلى آخر حسب مراحل النموّ والتحضّر والتمرّس الإداري.

لقد انتبهت الدّول العربيّة لهذه المسألة، وأجرت محاولات عدّة لتغيير هذه الأوضـــاع نحـو الأحسن، فشكّلت لجانا عليا للإصلاح الإداري، ومعاهد تعليمية وتكوينيـــة لتدريـب العـاملين فـي القطاعات الإدارية على الأساليب والطرق الحديثة في الإدارة، وأنشأت مصالح وأجهزة لمراقبة الأداء المالي والإداري، واتخذت بعض الإجراءات الإدارية كمدّ صلاحية الخدمة الحكومية وتبسيط خطوات أداء العمل والتعامل مع الجمهور، وفكّ بعض القيود للتعامل مع المستثمرين، وتطبيق اللامركزيــة، والتوسّع في البنى التحتية، ولكنها لم تثمر كثيرا لأنها تقليدية لا تحدث أثرا فعالا فـــي رفـع الإدارة الحكومية ورفع إنتاجيتها. هذا الواقع جعل مسألة الإصلاح الإداري أولوية خاصة في خطط التّنميـــة العربيّة.

وتتصاعد هذه الأهمّية بعد أن اتضحت حقيقتان جوهريتان : الأولى هي انتشار قناعة عامـــة في معظم الدّول العربيّة بأن الإصلاح الإداري هو أحد المحدّدات الرئيسية لمنـــاخ الاســتثمار، وأن تخلّف الإدارة الحكومية هو أحد الأسباب الكبرى لإحجام المستثمرين المحليين والأجانب، والحقيقـــة الثانية هي أن الإصلاح الإداري يوفّر الأرضية الصلبة اللازمة لنجاح جهود التّنميـــة الإداريـــة فـي المنطقة العربيّة. فقد أبرزت التجارب العربيّة المقارنة أنه من العبث إكساب المتدرّبين مهارات إدارية متميّزة لا يستطيعون استخدامها بسبب التخلّف المؤسّسي للإدارات الحكومية.[2]

إن التنظيمات والهياكل الإدارية التربوية تعاني بصورة أو بأخرى مـــن هــذه الإشــكاليات الإدارية، إذ أنها تتحرك في الوسط الثقافي والاقتصادي والسياسي ذاته فلا يمكن أن تكون اســتثناء،

[1] ثناء فؤاد عبد الله : مرجع سابق 1997، ص 228 – 229.

[2] عبد العزيز الشربيني : " المداخل الرئيسية للإصلاح الإداري ". أخبار الإدارة، نشرة سنوية تصدر عن المنظمـــة العربية للتنمية الإدارية. العدد الحادي عشر 1995، ص 1.

ولكن الوسط الإداري التربوي لا يمكن إصلاح ذاته بذاته ما لم يتمّ ذلك في إطـــار عمليـــة إصـــلاح إدارية شمولية تطبّق على كافة التنظيمات الإدارية وفق رؤية وتوجّـــه تحدّدهمـــا الإرادة السياســية لإحداث ثقافة إصلاحية إدارية تؤدّي إلى خلق مناخ إنساني ملائم للعمل والعطاء يتّصف بالإنتاجيـــة والانضباطية والمرونة والعمل الجماعي، وينهل من موجّهات الإدارة الحديثة المؤكّدة على تقليـــص حجم العمالة الإدارية، وإحداث الترابط والتنسيق في العلاقات الأفقية فيما بيـــن الإدارات الوظيفيـــة، وإعادة الهيكلية، واتّباع سياسات التمكين، وتوظيف المعلوماتية في تسيير العمل الإداري.

وملخّص القول، أن تبنّي إصلاحات إدارية وفق التوجّهات الحديثة للإدارة، سيؤدّي إلى خلـق بيئة ومناخ تترعرع فيه التّنمية الحقّة. ولعلّ الطريق الأمثل في نظرنا لتطبيق الإصلاح الإداري فـي المؤسّسات التربوية يستدعي الأخذ بمبادئ وموجهات نظرية الإدارة بالمشاركة التي تؤكّد على ترسيخ مفهوم العمل الجماعي، وديمقراطية القرار، ومرونة التنظيم وديمقراطية الأداء، وتعزيز الرقابة الذاتية وتقييم الأداء المتبادل، ودعم نظام الاتصالات الإدارية المفتوحة، وترسيخ أشكال التنظيمات الإداريـــة الأفقية أو الشبكية بدلا من التنظيمات الهرمية المتّفقة مع التسلسل السلطوي الرأسي، وتشجيع وتنميـة مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي في تخطيط البرامج وتنفيذها.[1]

ويجب التأكيد في هذا المقام، أن الإصلاحات الإدارية المنشودة ربما تكون سهلة في مســتوى التنظير، ولكنها ليست كذلك في المستوى العملي والتطبيقي، إذ أنها تستلزم إرادة سياسيّة جادة معززة بضوابط وإجراءات حازمة لتطبيقها. وهذه الإصلاحات يمكن أن تتمّ على مستويين : أولهما المنظور القريب أو القصير المدى، ونقصد به محاربة الفساد الإداري والمالي الذي بدأت بعض الدّول العربيّـة في انتهاج سياسة حازمة للقضاء عليه، وإجـــراء التغيـــيرات الهيكليـــة، والحـــدّ مـــن الإجـــراءات البيروقراطية غير المرنة، وإعادة النظر في الأنظمة والقوانين البالية، والاستثمار في تدريب القـــوى البشرية لتمكينهم من أداء مهامهم بالصورة المطلوبة.

وعلى المدى البعيد، هناك حاجة ماسّة إلى بناء ثقافة إدارية بعيدة عن التسلّط، ديمقراطية فـي توجّهاتها، تشاورية في بناء قراراتها... ثقافة عقلانية، موضوعية، إنسانية لا تنظـــر إلـــى الكفايـــة والإنتاجية والانضباط وفق الاعتبارات الانتمائية الضيقة، وتجعل هدفها الأساسي المصلحـــة العامـــة للمؤسسة والوطن. وليست هناك عصا سحرية تمكّن من تكوين هذه التوجّهات في فترة قصيرة، إذ أن الأمر يتطلّب تغييرا في البنى الثقافية للمجتمع، وهذا لن يتمّ إلا إذا توافرت الإرادة السياسية، وتعاونت في تحقيقه المدرسة، والوسائل الإعلامية، ومؤسّسات التثقيف والتوعية الدينيـــة والأســـرية. وهـــذه المؤسّسات جميعا لن تستطيع أن تحقّق هذه الأهداف والإصلاحات المرجوّة إلا إذا غيّرت من ذاتيتـــها

---

[1] محمود جبريل. دور الإدارة في تشكيل مستقبل التنظيمات الأهلية العربيّة، تأملات واقعية وهواجـــس مســتقبلية، المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربيّة، القاهرة 1997، ص 11 – 13.

وثقافتها، أو إذا فرض عليها هذا التغيير بصورة تدريجية من قبل الأنظمة الحاكمة. ربما نحتاج إلى أربعة عقود أو خمسة من الزمن لإعادة تشكيل بعض القيم المجتمعية والثقافية غير البنّاءة متى ما وضعنا الخطط الكفيلة بتحقيق هذه المرامي. إن هذه التغييرات المنشودة ينبغي ألا ينظر إليها كأماني بقدر ما هي متطلبات أساسية لخلق مجتمع متطوّر وحديث، يتفاعل أفراده بصورة حضارية راقية.

خاتمة :

استند هذا الفصل على نظرية محورية مفادها أن هناك تأثيرا وتأثّرا مباشرين بين التّربية والتّنمية، فهما عمليتان متكاملتان. وإن المدخل الحقيقي لإصلاح التّربية وتعميق دورها يكمن في إحداث الإصلاحات المجتمعية الجذرية الكبرى المرتبطة بإرساء النهج الديمقراطي وتحسين الاقتصاديات العربيّة والقضاء على البطالة ومكافحة الفقر، وإدماج المرأة إدماجا عضويا حقيقيا في النسيج الاقتصادي والثقافي والسياسي، وإحداث إصلاح إداري يواكب في بناه وثقافته وتركيبته وقوانينه معطيات الإدارة الحديثة.

إن هذه المداخل تعدّ، في نظرنا، مداخل أساسية لتحقيق التّنمية المستدامة في الوطن العربي، والتي بدورها تخلق المناخ الحضاري لنموّ التّربية وتطويرها. بيد أن ثمة مداخل ومشروعات حضارية أخرى ينبغي الالتفات إليها لأنها هي الأخرى تصبّ في خدمة مسيرة التغيير والتحديث والتّنمية التي من بينها تنمية ثقافة الاقتدار والإبداع، والاهتمام بالبحث العلمي ونقل التقانة وتوطينها، ونشر ثقافة المعلوماتية، وتعميق الدور التربوي والتثقيفي للفضائيات العربيّة، لتسهم في بناء المجتمع المعلّم والمتعلّم، وتعزيز أمن المواطن والمجتمع، ومكافحة كل أشكال الانحراف، وتطوير المشروع الثقافي العربي، والاهتمام بنشر الوعي الجمالي والإبداعي وتنميته، وتعميق التكامل و التنسيق الاقتصادي العربي، والنظر إلى التّربية والتّعليم كجزء لا يتجزّأ من مسألة الأمن الوطني والقومي.

وإذا كانت هذه المعطيات آنفة الذكر أساسية لإحداث قفزات نوعية في مسيرة التّنمية بشكّل عام، ولمجال التّربية والتّعليم بشكّل خاص، فإن التّربية ليست معفاة من حتميّة النظر الجاد إلى واقعها وإشكالياتها لتساير روح العصر و متطلبات التّنمية. فلقد كثر الحديث عن التّربية العربيّة كمعوّق من معوقات التّنمية. فلابد إذن أن تقوم الأنظمة التربوية بمراجعة جادة لتقويم أدائها وفاعليتها وعلاج الإشكاليات الداخلية والخارجية التي تعصف بها. " إن الواقع يشير إلى أن مقتل التّربية يكمن في نوعيّتها ودورها، وأنها، أي التّربية العربيّة، متخلفة بكل المعايير حتى عند مقارنتها مع الأنظمة

التربوية في الدّول النّامية ".[1] أمام هذا الواقع، لا مناص من إجراء معالجة جادة للأنظمة التربويـــة العربيّة لتسهم في بناء التّنمية والإنسان العربي.

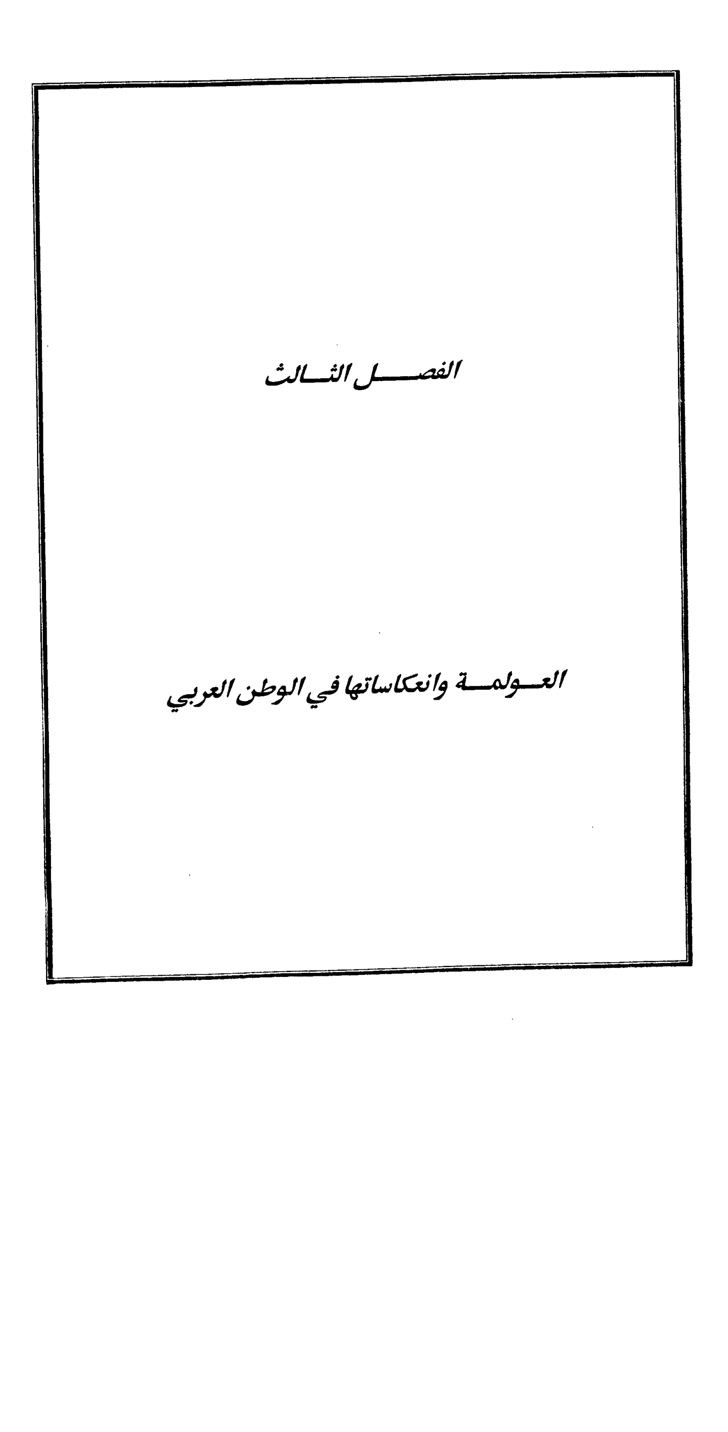
ولعلّه من نافلة القول أن نذكّر بالدور الريادي الكبير الذي ينبغي أن يقوم به المثقف العربــي، وأجهزة الإعلام، في إرساء التقاليد والممارسات الحضارية التي ندعو إلـــى الأخـذ بـــها، لتطويـــر مجتمعاتنا العربيّة. فالنخبة المثقفة، والمسؤولون عن الإعلام، هم المعاونون الأساسيون للسلطة، وهـم المسؤولون عن التنوير وطرح الرأي حول ما ينبغي اتّخاذه من إصلاحـــات وتطويـــرات حضاريـــة راقية، عبر الحوار والنقاش المتّزن والموضوعي، والهادي من خلال طرح البدائل وآليات التنفيـــذ، دون الاكتفاء بالنقد والتجريح اللذين لا طائل منهما.

وسنعكف في الفصول التالية على تناول القضايا الأساسية المرتبطة بالتّربية من حيث واقعـها وإشكالياتها وعلاقتها بالعولمة والاستراتيجيات والتوجّهات الأساسية التي ينبغي الأخذ بها لتساير روح العصر، ولتسهم في بناء التّنمية العربيّة المنشودة.

---

(1) المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. رؤية مستقبلية لتطوير التّربية في الوطن العربــــي، الوثيقـــة الرئيســـية للمؤتمر الفكري العربي لوزراء التّربية والتّعليم والمعارف العرب، المنعقد في طرابلس 1998، ص 1.





الفصل الثالث

العولمة وانعكاساتها في الوطن العربي

الفصل الثالث

العولمة وانعكاساتها في الوطن العربي

يعدّ مصطلح " العولمة " من أكثر المصطلحات تعبيرا عن طبيعة المرحلة التي يعيشها العالم الآن، وأدقّها دلالة على هذا التحوّل الحضاري الذي تمرّ به الإنسانية قاطبة في هذه العشرية التي تشهد نهاية الألفية الثانية وتمهّد لبداية الألفية الثالثة التي لم تعدّ تفصلنا عنها إلا فترة قصيرة تحسب بالشهور والأيام لا بالعقود والأعوام.

ولقد أدى تسارع الأحداث السياسية والتطوّرات العلمية والتقانية والاتصالية والثقافية على الصعيد العالمي في السنوات القليلة الماضية إلى جعل هذا المصطلح – مصطلح العولمة – كلمة مفتاحية لا غنى عنها في مقاربة أي ظاهرة من الظواهر التي تسود العالم، وفي تناولها بالدرس والتحليل، وبذلك عوّضت كليا أو جزئيا كلمات مفتاحية أخرى راجت متعاقبة أو متزامنة في العقود الأخيرة على الصعيد الدّولي مثل " الحرب الباردة " و" صراع الحضارات " و" حوار الشمال والجنوب " و" النظام العالمي الجديد " و" عصر المعلومات " و" الحداثة "... [1]

وإذا كانت العولمة، في مدلولها اللغوي، تعني " تعميم الشيء وتوسيعه ليشمل العالم كله "، فإن تعريفها الاصطلاحي ليس بالأمر اليسير الهيّن، وذلك لأن هذه اللفظة تسمي مفهوما لم تكتمل ملامحه، ولم يتحدّد بعد تحديدا نهائيا، بل إنه من المتوقّع أن يتواصل الخلاف حوله بسبب تعدّد الرؤى والمنطلقات، واختلاف المصالح والغايات، إضافة إلى أن العولمة نفسها عملية مستمرّة تكشف كل يوم عن وجه جديد من وجوهها المتعدّدة . ومع ذلك، فإنه من الممكن أن نشير إلى أن هذا المصطلح يدل، عموما، على ما يسود العالم من اتجاه نحو تحرير وتيسير حركة الأشخاص والمعلومات والأفكار والسلع بين الدّول على النطاق العالمي، وتقوية الترابط والاعتماد المتبادل بل التجانس والتوحد بين تلك الدّول بما قد يفضي إلى نشأة ما يسمى " المجتمع الدّولي " المتشابك الذي تزول فيه الحدود، وتنهار الحواجز بمختلف أنواعها، ويكون فيه التفوّق والغلبة (وربّما البقاء) للأقوى... [2]

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل. كيف نواجه العولمة، مجلة المعرفة، العدد 48. الرياض، 1999. ص 78 – 81.

[2] رمضان الألفي. " العولمة والأمن " الانعكاسات السلبية والإيجابية كدراسات اقتصادية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية. الأهرام ، السنة الثانية 1998، العدد 27، ص 5.

- ميشيل كلوغ " أربع أطروحات حول عولمة أمريكا " ترجمة محمد سيف. الثقافة العالمية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت. العدد 85 نوفمبر – ديسمبر 1997، ص 51.

أما بالنسبة إلى تجليّات العولمة – وهي خاصـــة تجليّـــات سياســـية واقتصاديـــة واتصاليـــة وثقافية – فإن السياسي منها يتمثل خاصة في انهيار المعسكر الشرقي، ونهاية الحرب الباردة، وسقوط الشمولية والسلطوية، والنزوع إلى الديمقراطية والتعددية السياسية بالمفهوم الغربي...

وتتمثل التجليّات الاقتصادية، أساسا، في تنامي نشاط الشركات متعدّدة الجنســـيات، وحريـــة المبادلات التجارية بإلغاء الحواجز الجمركية، والتخلّي عن النزعة الحمائية التجارية بمقتضى اتفاقات " الغات " وإنشاء منظمة التجارة العالمية، وترسيخ إيديولوجيا اقتصاد السوق، والاتجاه أكـــثر فـــأكثر نحو خصخصة المؤسسات الحكومية الصناعية والخدماتية، وتدخّل صندوق النقـــد الدّولـــي والبنـــك العالمي في التوجّهات المالية والاقتصادية للدول، وتنامي ظاهرة الشراكة فيما بين الدّول أو فيما بيـــن الدّول من جهة والتكتلات الاقتصادية من جهة أخرى، أو فيما بين التكتلات نفسها... [1]

وتتمثل أهم التجليّات الاتصالية للعولمة في ما أصبح للمعلومات والأفكار والمنتجات الثقافيـــة التي تتدفّق من خلال البث التلفزيوني عبر الأقمار الصناعية إلى مختلف أرجاء العالم من سطوة على عقول الناس، وتأثير في اتجاهاتهم، واستقطاب اهتماماتهم، بل وتحكّـــم فـــي مصـــائر المجتمعـــات والشعوب أحيانا، وكذلك في تنامي استخدام تكنولوجيا المعلوماتية وشبكاتها الحاسوبية، وآخرها شبكة الانترنيت، مما جعل من العالم " قرية كونية " تعيش على إيقاع يكاد يكون واحدا.[2]

أما التجليّات الثقافية للعولمة – وهي تجليّات مرتبطة أشد الارتباط بالتجليّات الأخرى السياسية والاقتصادية والاتصالية وأثر من آثارها – فمن أبرزها ما أصبحت تحظى به الثقافة الغربية بل ثقافة الدّول الصناعية الكبرى في العالم – بفضل ضخامة ورواج إنتاجها من الأفلام والبرامج التلفزيونيـــة والموسيقى والبرامج الحاسوبية والمؤلفات الأدبية والفكرية ... – من هيمنة شديدة تجعلها رائجة فـــي كل مكان على وجه الأرض، ومؤثّرة فعليا في حياة كل الأمم وأذواق أهلها وقيمهم وأنمـــاط عيشـــهم وسلوكهم، ومخترقة، بالتالي، لخصوصيّاتهم الثقافية مما قد يكرس – على الأمد المتوسط أو البعيـد – " نمطيّة ثقافية " ستكون، في رأي البعض، خطرا على التنوّع الثقافي والتغاير الحضاري، وبالتـــالي أداة لمزيد من الهيمنة على الدّول والشعوب، في حين يرى البعض الآخر أن هذه النمطيّـــة الثقافيـــة – أو ما أطلقوا عليه " الثقافة العالمية " أو " الثقافة الكونية " – ستحد من الاختلافات، وتدعم القواســـم المشتركة بين ثقافات الشعوب، وستكون مؤشّرا ملموسا على تعزيز التواصل والتفاهم والتكامل.

والحقيقة أن العولمة – طبقا للمفهوم الذي تعرضنا إليه آنفا – ليست ظاهرة جديدة أو وليـــدة القرن العشرين وعقوده الأخيرة بالذات، وإنما هي ظاهرة قديمة لا يقل عمرها، حسب العديـــد مـــن

---

[1] Morris Miller. Globalization : Structural Adjustment on a Planetary Scale. Future Research Quarterly. 11:3 fall, 1995.

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل. المرجع السابق، 1999. ص 78 - 81.

الباحثين، عن خمسة قرون، إذ تعود نشأتها في نظرهم إلى زوال النظام الإقطاعي، وتكــون الــدول القومية التي احتاجت إلى توسع رقعتها التجارية، وتعدد الكشوف الجغرافية وما ترتــب عليــها مــن تقلص المسافات وانهيار العديد من الحواجز وخاصة منها حاجز " بحر الظلمات " (المحيط الأطلسي) سنة 1492 في وجه كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا (ومثل انهيار جدار برلين بعد ذلك بخمســة قرون وسقوط الاتحاد السوفييتي سنة 1989 معلنا عن زوال المعسكر الشرقي وفك العزلة عن الدول التي كانت تكونه)، ثم ظهور الثورة الصناعية وما ترتب عليها من تطور وسائل النقــل والاتصــال، وتوسع استعماري، وقيام الثورات الفكرية والاجتماعية كالثورة الفرنسية، ونشوء عصبة الأمــم ثــم تأسيس منظمة الأمم المتحدة ومختلف منظماتها المتخصصة على إثر الحربيــن العــالميتين، وقيــام الأسواق الاقتصادية المشتركة والاتحادات والتكتلات الدولية والإقليمية ...

إلا أن بروز ظاهرة العولمة في هذه المرحلة التاريخية التي نعيشها، ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين، راجع أساسا إلى " تعمق آثار الثورة العلمية والتقانية مــن جــانب، والتطــورات الكبرى التي أحدثت ثورة في العالم من خلال الحواسيب والأقمار الصناعية وظهور شبكة الانترنيت، بكل ما تقدمه للاتصال الإنساني من فرص ووعود " على حد تعبير السيد ياسين. [1]

ويمثل الاقتصاد اليوم أهم العوامل في العلاقات الدولية إذ تتحدد العلاقات بين دولة وأخــرى بناء على العلاقات الاقتصادية. ولما كانت هناك دول منتجة ودول مستهلكة فإن التبعية الاقتصاديــة أصبحت سمة بارزة في العصر الراهن، وبدأ العالم ينقسم إلى قسمين، دول متقدمة اقتصاديــا، ودول متخلفة اقتصاديا. ولما كانت الثانية غير قادرة على المنافسة، ولما كانت مواردهــا لا تكفــي لســد حاجاتها فإن النتيجة الحتمية هي تراكم ديونها يوما بعد يوم، وأصبحت هذه الدول لا حــول لــها ولا قوة.

إذن يمكن القول إن عصر الحروب العسكرية قد انتهى وبدأت حروب أكثر شراسة، حــروب تطال لقمة العيش، ألا وهي الحروب الاقتصادية، واليوم يملك خمس سكان العــالم مقــدرات أربعــة أخماس ما في هذا الكون من ثروات. فالدول الغنية تزداد غنى والدول الفقيرة تزداد فقرا، ونرى اليوم أن ملايين البشر يتضورون جوعا في حين أن القلة يعيثون في الأرض فسادا، ويمكن أن يكون ذلــك مرده إلى الحرب الاقتصادية غير المعلنة بين الدول حتى بين الدول الصناعية ذاتها. فالكتل الصناعية الكبرى كاليابان والدول الأوروبية والولايات المتحدة بدأت فيما بينها حربا شرسة للســيطرة علــى الأسواق المستهلكة لما تنتجه من سلع، الأمر الذي اضطر الدول الأوروبيــة إلــى تشــكيل الاتحــاد الأوروبي لمواجهة كل من اليابان والولايات المتحدة.

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل: مرجع سابق، 1999، ص 78 - 81 .

وفي سياق السيطرة الاقتصادية من قبل الدّول الصناعية، ولتتمكّن من المنافسة سعت بعض الدّول إلى التقليل من كلفة المنتجات وذلك بالاستفادة من تدني الأجور في بعض الدّول الفقيرة. فعلى سبيل المثال قامت اليابان ببناء مصانع للسيارات والإلكترونيات التي تفوّقت فيها في دول فقيرة مثل إندونيسيا وماليزيا وذلك لتدني الأجور، وبالتالي التقليل من كلفة ما يصنع، ومن ثم تصديره إلى الدّول النامية الأخرى، كما أن الولايات المتحدة قامت بالشيء نفسه لإنتاج السيارات في بلدان أخرى، وقد أدت هذه الخطوات إلى ازدهار الصناعة والاقتصاد في دول تدخّل هذا المضمار لأول مرة، وتشكّلت بالتالي كتل صناعية جديدة أطلق عليها النمور الآسيوية.

فالعلاقات الدّولية هي في الأساس علاقات اقتصادية، بل إن العلاقات السياسية يحدّدها الاقتصاد. فالولايات المتحدة تبني علاقات سياسية مع كثير من الدّول في ضوء علاقاتها الاقتصادية والفائدة المرجوة منها حتى لو كانت تختلف معها في المواقف السياسية، فهذه هي البراجماتية في أوضح صورها، فالمواقف السياسية تبنى على العلاقات الاقتصادية، إذ قد تؤيّد دولة بالرغم من ممارساتها القمعية لشعبها، وتشجب وتستنكر ممارسات دولة مماثلة لا تربطها بها روابط اقتصادية. وهذا ليس قاصرا على الولايات المتحدة، بل يمكن أن ينسحب على معظم الدّول المتقدّمة صناعياً . إنها حرب ضروس تجري بين الكبار، وتدفع ثمنها الشعوب المقهورة والمغلوبة على أمرها، وينتظر أن يستمرّ هذا الحال في السنوات المقبلة إن لم يكن بصورة أكثر عنفاً.

وجملة القول، إن العلاقات الاقتصادية في عالم يشهد ثورة التكنولوجيا وما تنطوي عليه من تقدّم مذهل في الاتصالات قد أوجدت مناخاً للتفكير في موضوع العولمة التي نحن بصددها في هذا المقام، حيث بدأ هذا الموضوع اقتصادياً بالدرجة الأولى، ثم بدأ يتّسع ليشمل كل ما يتعلّق بحياة الناس اقتصادياً وسياسياً.

أنواع العولمة :

تشير الأدبيات أن العولمة تأخذ أكثر من شكل وتأتي في أكثر من صيغة. فالواضح أنه لا توجد هناك عولمة واحدة، بل هناك عولمات تتفاوت في معانيها ومضامينها وتجليّاتها وحضورها على أرض الواقع [1]. وسوف نخصّص هذا الجزء للحديث عن أنماط العولمة وأنواعها ومضامين هذه الأنماط والصيغ للمسألة التربوية.

[1] عبد الخالق عبد الله : العولمة، جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر/ديسمبر 1999، ص 50.

أولا : العولمة الاقتصادية :

العولمة هي أساسا مفهوم اقتصادي قبل أن تكون مفهوما علميا أو سياسيا أو ثقافيا أو اجتماعيا، كما أن أكثر ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن العولمة هو العولمة الاقتصادية. ويعود هذا الارتباط العميق والعضوي بين العولمة من ناحية والعولمة الاقتصادية من ناحية أخرى إلى أن المظاهر والتجليّات الاقتصادية للعولمة هي الأكثر وضوحا في هذه المرحلة من مراحل بروز وتطوّر العولمة كلحظة تاريخية جديدة، فكل المؤشّرات الموضوعية تشير إلى أن العولمة الاقتصادية هي الأكثر اكتمالا، وهي الأكثر تحققا على أرض الواقع من العولمة الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية، ويبدو العالم اليوم معولما اقتصاديا أكثر مما هو معولم ثقافيا أو سياسيا.

ومن هنا جاء التلازم بين العولمة والعولمة الاقتصادية، ومن هنا أيضا هيمن الفهم الاقتصادي على ظاهرة العولمة التي هي حتما ليست بالظاهرة الاقتصادية، وليست مقتصرة على الاقتصاد، فالعولمة هي لحظة تاريخية تتضمّن كل الأبعاد الحياتية المختلفة بما في ذلك الاقتصاد والسياسة والثقافة، والتي تتداخل مع بعضها البعض لتشكّل عالما بلا حدود اقتصادية أو سياسية أو ثقافية، والذي هو قد تأسّس. [1]

والعولمة الاقتصادية تعني بروز تقسيم عمل جديد للاقتصاد العالمي الذي لم يعد يخضع اليوم للرقابة التقليدية، ولم يعد يؤمن بالهيمنة المطلقة للدول على نشاطاته، وخاصة فيما يتعلّق بانتقال السلع والخدمات ورأس المال على الصعيد العالمي. لقد بلغ النشاط الاقتصادي العالمي مرحلة شبه الاستقلال التام عن الدّولة، وعن الاقتصادات الوطنية التي كانت وإلى وقت قريب جدا، قاعدة الاقتصاد العالمي ووحدته الأساسية والتي تتحكّم في مجمل العمليات الإنتاجية والاستثمارية على الصعيدين الداخلي والخارجي. لذلك فإن انتقال مركز الثقل الاقتصادي العالمي من الوطني إلى العالمي، ومن الدّولة إلى الشركات والمؤسسات والتكتلات الاقتصادية، يمثّل جوهر العولمة الاقتصادية.

لذلك تشكّل العولمة الاقتصادية نقلة نوعية جديدة في التاريخ الاقتصادي العالمي ليس على صعيد ربط الاقتصادات المختلفة والتي هي الآن أكثر ارتباطا، أو على صعيد حجم التجارة العالمية، والتي تجاوزت كل الأرقام القياسية، أو على نطاق الاستثمارات الخارجية التي بلغت مستويات غير معهودة. [2] فالعولمة الاقتصادية توحي أن العالم الذي تشكّل في التسعينات قد أصبح عالما بلا حدود اقتصادية، فالنظم الاقتصادية المختلفة أصبحت متقاربة ومتداخلة ومؤثّرة في بعضها البعض، ولم تعدّ

---

[1] عبد الخالق عبد الله : المرجع السابق، 1999، ص 67.

[2] عبد الخالق عبد الله : المرجع السابق، 1999، ص 68.

هناك حدود وفواصل فيما بينها. وأن النظام الاقتصادي العالمي هو اليوم نظام واحد تحكّمه أسس عالمية مشتركة، وتديره مؤسسات وشركات عالمية ذات تأثير على الاقتصادات المحليّة.

ومن هنا أصبح محور الاهتمام العالمي هو الاقتصاد العالمي وليس الاقتصاد المحلي، وبذلك أصبح هدف العولمة الاقتصادية هو تحويل العالم إلى عالم يهتمّ بالاقتصاد أكثر من اهتمامه بأي أمور حياتي آخر، بما في ذلك الأخلاق والقيم الإنسانية التي تتراجع تدريجيا، وتستبدل بالعلاقات السلعية والربحية النفعية ،[1] وسلعنة العالم وتحويل أفراده إلى مجرّد مستهلكين للسلع والخدمات التي تروج على النطاق العالمي. وهذا التوجّه نتحفّظ عليه كثيرا، إذ أن غياب القيم والأخلاق هو المدخل الأساسي لسقوط الأمم وتخلّفها.

لقد شهد النظام الاقتصادي العالمي خلال التسعينات بروز مجموعة من الاتجاهات الاقتصادية الجديدة مثل الاتجاه نحو تداخل الاقتصاد العالمي، واندفاع الدّول نحو نظام الاقتصاد الحر، والخصخصة والاندماج في النظام الرأسمالي كوسيلة لتحقيق النمو، وتحول المعرفة والمعلومة إلى سلع استراتيجية وإلى مصدر جديد للربح، وتحول اقتصادات الدّول المتقدّمة من التركيز على الصناعة إلى التركيز على الخدمات، وبروز ثلاثة تكتلات تجارية رئيسية يتركّز حولها الاقتصاد العالمي، وبروز دول منطقة شرق آسيا كطرف مهمّ في الاقتصاد العالمي، واحتمال انتقال مركز الثقل الاقتصادي العالمي من المحيط الأطلسي إلى المحيط الهادي، بالإضافة إلى بروز منظمة التجارة العالمية والشركات دولية النشاط، وتزايد دورها في النشاط التجاري والاستثماري العالمي. هذه الاتجاهات الاقتصادية الجديدة وغيرها من التطوّرات تشكّل في مجملها العولمة الاقتصادية التي تفترض أن العالم قد أصبح وحدة اقتصادية واحدة تحرّكه قوى السوق التي لم تعدّ محكومة بحدود الدّولة الوطنية، وإنما ترتبط بمجموعة من المؤسسات المالية والتجارية والصناعية متعدّدة الجنسيات. [2]

وتتسم هذه الشركات بأنه لم يعد لها هويّة أو جنسية محدّدة، ولم تعدّ تنتمي إلى دولة، ولا تعترف بموطئ قدم واحدة، ولا تؤمن بالولاء لأية قومية أو منطقة جغرافية، كما أنه ليس لهذه الشركات من مقرّ واحد، ولا تتأثّر إجمالا بسياسات دولة من الدّول، متجاوزة بذلك الحواجز والقيود التقليدية على النشاط التجاري والمالي والصناعي. فمقرها الإداري في دولة، ومقرها التسويقي في دولة ثانية، ومقرها الهندسي والفني في دولة ثالثة، ومقرها الإنتاجي في دولة رابعة، ومقرها الإقليمي

---

[1] سيراج لا توش : العولمة ضد الأخلاق، شؤون الأوسط، أبريل 1998، ص 63.

[2] عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 69.

في دولة خامسة، ومقرها الدعائي والإعلامي في دولة سادسة، ومقرها التنفيذي في دولـــة ســابعة، وهكذا تتحرك في أعمالها.

إن هذه الشركات تتنقل بحرية كاملة بين الدّول الصغيرة والكبيرة والغنية والفقيرة، وتفــترض أن العالم بالنسبة إليها هو عالم بلا حدود سياسية أو اقتصادية أو جغرافية. إن هذه الشركات تعمل من منطلق أن حدودها هي حدود العالم، لذلك فهي لا تجد أية صعوبة في نقل سلعها وخدماتها وأصولـــها وإدارتها ومراكز بحوثها إلى أي مكان، مستخدمة آخر التقنيات التي تقلّص الزمان والمكان. [1]

بالإضافة إلى الشركات العابرة للحدود والتي ساهمت في بروز العولمة الاقتصادية، فإن العالم يبدو مندفعا نحو العولمة التجارية والمالية، فقد حدث تزايد ملحوظ في حجم ونطاق التجارة العالميــة، كما برز اتجاه عالمي متصاعد نحو التحرير الكامل للتجارة العالمية التي دخلـــت مرحلــة الانفتــاح التام،وغير الخاضع للقيادة أو التحكّم، وذلك بعد توقيع اتفاقية " الجات " وقيام منظمة التجارة العالميـــة عام 1996. [2]

إن منظمة التجارة العالمية هي اليوم أهمّ مؤسسة من مؤسسات العولمة الاقتصادية، ويشـــكّل إنشاؤها منعطفا في التاريخ الاقتصادي العالمي. ورغم أن منظمة التجارة تنسّق عملها وسياساتها مــع بقية المؤسسات الاقتصادية العالمية، إلا أنها هي الجهة الوحيدة التي تتولّى إدارة العالم تجاريا، وذلــك من خلال تطبيق مبادئها التي تأتي في مقدمتها مبدأ الدّولة الأولى بالرعاية، ومبدإ الشفافية التامة تجاه المعلومات والممارسات التجارية، والذي هو أهمّ مبدإ من مبادئ منظمة التجارة العالية. هذه المبــادئ هي مبادئ عامّة واسترشادية، أما قرارات المنظّمة فهي قرارات نهائية وملزمة لجميع الدّول. [3]

وفي ضوء ما تقدّم، يمكن أن نوجز المظاهر الاقتصادية للعولمة في : زيادة معدلات التجا رة العالمية، وحركة انتقال التكنولوجيا ورأس المال والعمالة عبر حدود الدّول، والزيادة الكبيرة في عــدد الشركات متعدّدة الجنسية، واتساع نطاق أنشطتها مع اتجاهها نحو الاندماج والتكتل لخلـــق كيانــات أكبر، مما أدى إلى عولمة عمليات الإنتاج والتسويق بالنسبة إلى العديد من الصناعات الحديثة، فضــلا عن اتساع آفاق الثورة المالية العالمية وما يرتبط بها من زيادة في التدفّقات الماليــة عــبر الحــدود، وزيادة الترابط والتداخل بين الأسواق والبورصات المالية العالمية، كمـــا أن تنـــامي دور كــلّ مــن مؤسسات التمويل الدّولية، والتكتلات الاقتصادية الإقليمية، وتسارع تحرير التجارة العالمية وتوســـيع

---

[1] John Allen : " Crossing Borders : Futloose Multinationals" in John and Chris Hamnett. Ed. A Shrinking World. The open University, Oxford 1995, pp. 53 – 62.

[2] يوسف طراد السعدون وعبد الرحمن يوسف العاني : منظمة التجـــارة العالميــة، كتـــاب الريـــاض، العــدد 58، أكتوبر 1997.

[3] يوسف طراد السعدون وعبد الرحمن يوسف العاني : المرجع السابق، 1997، ص 23 – 27.

نطاقها وخاصة في ظل اتفاقية الجات، وما طرأ عليها من تطورات خلال السنوات الأخيرة، كل ذلك وغيره ساهم في ترسيخ ظاهرة العولمة على الصعيد الاقتصادي.

إن التغيرات في الهياكل الاقتصادية والمالية التي أفرزتها العولمة الاقتصادية، أصبحت كثيفة التأثير على الدولة الوطنية، فلم تعد للأسواق المحلية قوة حمائية لشعوبها، ولم يعد للانتماء استقلالية، بل إن البنوك باتت تشكل جزءا من نظام أكبر تتأثر به صعودا وهبوطا أكثر من تأثيرها بالأوضاع المحلية، كما أن العولمة تعني غياب الصفة الوطنية عن هذه الشركات، الأمر الذي لا يجعلها ملك البشرية جمعاء، بل ملك الأغنياء في دول الشمال بشكل عام، كما تعني العولمة في حياة الشعوب الأكثر فقرا، التعبير الصارخ عن الهوة السحيقة المتزايدة عمقا والتي تفصل بين قدرات الشعوب على تحقيق مطامحها، وبين القرارات الكبرى التي تحدد مصيرها وتؤخذ دائما بمعزل عنها خارج الحدود، وفي ظل العولمة يختفي دور المصمم أو المبدع ليحل محله مروج السلعة وبائعها، تلك السلع التي تنتجها الشركات متعددة الجنسيات وفق نظام الإنتاج عن بعد، وفيها أيضا يتحول معظم المسؤولين في لقاءاتهم وأسفارهم إلى رجال أعمال يعقدون الصفقات ويستجدون القروض، ويحضون الأغنياء على الاستثمار وفق معايير هذه الأيام هنا وهناك في بلاد الفقراء الواسعة، لقد تحولوا إلى باعة متجولين لصالح الشركات عابرة القوميات،ومن ثم فإن العولمة الاقتصادية تستهدف الشرائح القادرة على الاستهلاك في كل مكان. فلا مكان للفقراء في حساب الشركات متعددة الجنسية، وهي تنظر إلى كوكب الأرض وقد جعلته سوقا واحدة مفتوحة أمام بضائعها. [1]

وهكذا تعد العولمة أحد التحديات التي تقف أمام بناء المجتمعات التقليدية، لأنها تحطم قدرات الإنسان فيها، وتجعله إنسانا مستهلكا غير منتج، ينتظر ما يجود به الغرب ومراكز العالم من سلع جاهزة الصنع، بل تجعله يتباهى بما لا ينتجه، فهو القادر على استهلاك ما لا يصنعه مما يشكل لديه قيم الاتكالية والتواكل، والتطلع إلى اقتناء السلع الاستهلاكية التي تتغير يوميا لا في سبيل التطوير فقط، بل في سبيل زيادة حدة الاستهلاك على المستوى العالمي.[2]

وهكذا في ظل آليات الهيمنة العالمية، تحولت الثقافة الاستهلاكية وهي أحد مجالات العولمة الاقتصادية، إلى آلية فاعلة لتشويه البنى التقليدية، وتغريب الإنسان وعزله عن قضاياه، وإدخال الضعف لديه، والتشكيك في جميع قناعاته الوطنية والقومية والإيديولوجية والدينية، وذلك بهدف

---

[1] أحمد مجدي حجازي : العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، رؤية من العالم الثالث، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر/ديسمبر 1999، ص 128 - 130.

[2] أحمد مجدي حجازي : المرجع السابق، 1999، ص 134.

إخضاعه نهائيا للقوى والنخب المسيطرة على القومية الكونية،وإضعاف روح النقد والمقاومة عنـــده حتى يستسلم نهائيا إلى واقع الإحباط، فيقبل بالخضوع لهذه القوى أو التصالح معها. [1]

وفي هذا الإطار، يصبح الدور المتوجّب على التربية في ظل العولمة الاقتصادية إعداد جيـل قادر على التعامل مع العولمة الاقتصادية والاستفادة من إيجابياتها فـي تعزيـز البنـى الاقتصاديـة للمجتمع العربي وتعزيز العلاقات الاقتصادية العربيّة والسوق العربيّة المشتركة التي يمكن أن تشـكّل تجمعا اقتصاديا يمكن أن يؤثر في الساحة الاقتصادية العالمية، مع التركيز على تطوير مناهج التعليـم وتجديد بنيته ليواكب احتياجات القرن الحادي والعشرين من القوى البشـرية المـهيأة للتـأثير فيـه، والاستفادة من التقدّم التكنولوجي في هذا المجال.

ويوضّح الجدول التالي بعض الجوانب الاقتصادية المرتّبطة بالعولمة ومضامينها الاقتصاديـة والتربوية :

بعض الأبعاد التربوية للتحدّي الاقتصادي [2]

بعض جوانب التحدي الاقتصادي	بعض الأبعاد التربوية
عولمة الاقتصاد	- مسؤولية إعداد الأجيال للمنافسة في سـوق العمـل العالمي - كيفية ربط السياسة التربوية بالسياسة الاقتصاديـة والسياسة العلمية – التكنولوجية
مؤسسات صناعة الثقافة متعدّدة الجنسيات	- تأثير ذلك على النشر التربوي والإعلام التربوي - التصدي لمحاولات إسرائيل لاختراق سوق التعليـم العربي
المعلومات كمورد اقتصادي	- كيفية استغلال شبكة الإنـترنت لاقتنـاء المـوارد التعليمية - مواجهة الآثار المترتّبة على اتفاقيـة الجـات فيمـا يخص الماكية الفكرية وترجمة الكتب التعليمية - تحديات إقامة البنى الأساسية لصناعة المعلومات

---

[1] مسعود ضاهر : الثقافة العربيّة في مواجهة المتغيرات الدّولية الراهنة، بيروت، الفكر العربي المعـاصر، العـدد 100 – 101، 1993، ص 36.

[2] نبيل علي : " تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليم والتعلم ". ندوة المعـالم الأساسـية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الدوحة 7 – 10 مايو 2000.

صناعة البرمجيات : أهمّ صناعات عصر المعلومات	- تحديات تنمية القدرة الذاتية لتطوير البرمجيات التعليمية - مطالب تعليم علوم الحاسوب والمعلومات والاتصالات واستخدام تكنولوجيا المعلومات في عمليات التعليم والتعلم - وضع صناعة البرمجيات التعليمية في إطار سياسة عربية للمعلومات
عدم كفاية الموارد الاقتصادية في كثير من البلدان العربيّة خاصة بعد تقلّص عائدات البترول	- تضخّم الإنفاق التعليمي اللازم لإقامة البنى التحتية لتكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات - ضرورة النظر إلى الموارد البشرية في الأوطان العربيّة كمورد اقتصادي بديل خاصة فيما يخص صناعة الثقافة الشاملة للتربية (تجربة الهند في صناعة البرمجيات تعدّ نموذجا من ضمن نماذج أخرى)

ثانيا : العولمة الثقافية :

تشير الخطة الشاملة للثقافة العربيّة التي اعتمدتها المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم إلى أن الثقافة تشتمل على جميع السّمات المميّزة للأمة من مادية وروحية وفكرية وفنية ووجدانية وتشمل مجموع المعارف والقيم والالتزامات الأخلاقية المستقرّة فيها، وطرائق التفكير والإبداع الجمالي والفني والمعرفي والتقني، وسبل السلوك والتصرف والتعبير، وطراز الحياة. كما تشمل أخيرا تطلّعات الإنسان للمثل العليا، ومحاولاته إعادة النظر في منجزاته، والبحث الدائم عن مدلولات جديدة لحياته وقيمه ومستقبله، وإبداع كل ما يتفوّق به على ذاته.[1] ومنذ بداية انتشار مصطلح العولمة ومدلولاتها، كثر الحديث عن العولمة الثقافية وضرورة توحيد الثقافات الإنسانية دون إهمال لبعض خصوصيّاتها. وارتفعت الأصوات تنادي بالوحدة الثقافية في إطار التعدّدية. وفي المقابل، ظهرت أصوات تعارض هذا التوجّه وفي الغالب دون أن تطرح بديلا أو آلية للتعامل مع إفرازات العولمة في هذا الميدان.

وتطمح العولمة الثقافية إلى صياغة ثقافة كونية شاملة تغطي مختلف جوانب النشاط الإنساني. فهناك اتجاه صاعد يضغط في سبيل صياغة نسق ملزم من القواعد الأخلاقية الكونية. ومطروح الآن في الساحة الفكرية العالمية أكثر من مشروع لصياغة هذه القواعد، التي تستند على معطيات من القيم

(1) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، 1996، ص 43.

الروحية، بالإضافة إلى الخبرة الإنسانية المستمدة من موجهات الثقافة المدنية التي تركز على الحرية السياسية، والتعددية الفكرية، وأهمية المجتمع المدني، واحترام حقوق الإنسان.[1]

وإذا كانت العولمة الاقتصادية واضحة كل الوضوح، وإذا كان هناك إجماع حول معنى مفهوم العولمة الاقتصادية فإن ذلك غير صحيح بالنسبة إلى مفهوم العولمة الثقافية. فالعولمة الثقافية لم تتمكّن بعد من أن تجاري في تجليّاتها وتطبيقاتها على أرض الواقع التجليّات الحياتية والسلوكية والتطبيقات المادية والمؤسساتية للعولمة الاقتصادية، فالعالم ليس موحّدا ثقافيا كما هو موحّد تجاريا وماليا، كما أنه لا وجود لنظام ثقافي عالمي على غرار الملامح المتشكّلة للنظام الاقتصادي العالمي.[2]

فالعولمة الثقافية، هي ظاهرة جديدة تستمد خصوصيتها من عدة تطوّرات فكرية وقيمية وسلوكية برزت بشكل واضح خلال عقد التسعينات، ويأتي في مقدمة هذه التطوّرات انفتاح الثقافات العالمية المختلفة، وتأثّرها ببعضها البعض. والواقع أنه لم يحدث في التاريخ أن أصبحت المناطق الثقافية والحضارية، بما في ذلك أكثر المناطق الثقافية انعزالا ورغبة في الانعزال، منفتحة ومنكشفة بالقدر الذي هي عليه حاليا. إن مثل هذا الانفتاح الثقافي يحدث للمرة الأولى في التاريخ، ولا يتضمّن بالضرورة ذوبان الثقافات أو الحضارات في بعضها بعضا، بل إن العولمة الثقافية ينبغي أن تحافظ على الخصوصيّات والثقافات، لأن هذا التنوّع يعد مصدر ثراء للمشروع الثقافي العالمي الذي لا يمكن أن ينتعش إلا بانتعاش الثقافات الإنسانية المتعدّدة. لذلك فإن الهدف النهائي للعولمة الثقافية الدّولية، هو خلق ثقافة عالمية واحدة، بل خلق عالما بلا حدود ثقافية. [3]

فالعولمة في مثل هذا السياق ليست مجرّد حركة للسلع أو تقارب للمسافات وغياب للحدود، ولكنها سعي نحو ثقافة واحدة شاملة يمكن من خلالها تعزيز عالمية الاقتصاد والإعلام مثلا. وهكذا يمكن ان تنعكس المسألة تماما وتكون الأولوية للثقافة باعتبارها العامل الحاسم، وتبقى عوامل الاقتصاد ثانوية حيث تساعد في تعميم ثقافة كونية، وهذه فرضيّة في مداها الأقصى لتأكيد موقع الثقافة في العولمة. وفي ضوء مقولة العولمة وأهدافها يصبح من الضروري ربط تدويل الاقتصاد بتدويل الثقافة.[4]

---

[1] السيد ياسين : إيديولوجية العولمة وأبعادها، ندوة مستقبل التربية العربيّة في ظل العولمة، التحديات والفرص. البحرين، مارس 1999، ص 21.

[2] عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 74.

[3] عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 75.

[4] هانس بيتر مارتن وهارالد سوفان : فخ العولمة، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ترجمة عدنان عباس علي، سلسلة عالم المعرفة 238، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت أكتوبر 1998، ص 8 ــ 9.

فالثقافة وعناصرها الرئيسية كالفكر والأدب والفن، ومن ثم الحياة الثقافية عموما تظهر ميلا واستعدادا واضحا للعولمة والتعولم، لو تركت الثقافة لطبيعتها، وأعطيت حرية الاقتصاد نفسها لأصبحت أسرع وأكثر عولمة من الاقتصاد والجوانب الحياتية الأخرى. ويعود ذلك إلى أن الأفكار والقيم والمفاهيم والقناعات تحمل في أحشائها دائما بذور العولمة، بمعنى الاستعداد للانتشار الحر من دون قيود، والانتقال العابر للحدود، والتوسّع على الصعيد العالمي، بل إن الديانات السماوية والإيديولوجيات الرئيسية تتوجّه عادة إلى كل البشرية، ولا تكترث لحدود الدّول أو تجمعات أو ولاءات وطنية.[1] وما انتشار الإسلام في كافة أرجاء المعمورة، إلا دليل على عدم اعتراف العقائد والقيم الروحية والمبادئ الحياتية المثلى بالحدود الجغرافية والولاءات السياسية.

والعولمة الثقافية تعني انتقال تركيز اهتمام الإنسان ووعيه من المجال المحلي إلى المجال العالمي، ومن المحيط الداخلي إلى المحيط الخارجي. ففي ظلّ العولمة الثقافية يزداد الوعي بعالمية العالم وبوحدة البشرية، وتبرز بوضوح الهويّة والمواطنة العالمية التي ربّما ستحلّ تدريجيا، وربّما على المدى البعيد محلّ الولاءات الوطنية، أي أنّ الإنسانية ستتعوّد النظر إلى ذاتها ككتلة واحدة ذات مصير واحد وبقاء وفناء واحد، وتشترك مع بعضها البعض في قيم عميقة تتخطى كل الخصوصيّات الحضارية والثقافية. ففي ظل العولمة الثقافية يكتشف الإنسان بعده العالمي، ويتعرّف على هويّته الإنسانية أكثر من أي وقت آخر. لكن بروز الهويّة العالمية في ظل العولمة لا يعني تلقائيا تراجع أو تهميش أو نفي الهويّة الوطنية للفرد، إذ يجزم البعض بأن العولمة لا تهدّد الهويّة،[2] حيث ستبقى الهويّة الوطنية بل ربّما ستتعزّز وتترسّخ، بيد أنه بجانب الهويّة الوطنية ستنمو الهويّة الإنسانية والمواطنة العالمية، والتي ستصبح أكثر وضوحا من أي وقت آخر.

إن ارتباط سؤال الهويّة بعملية العولمة، يكاد يكون الهاجس الوحيد الثابت في أي معالجة لمسألة العولمة خاصة في الوطن العربي، خاصة وأن البعض يرى العولمة وكأنها مخطّط أو استراتيجية محدّدة تمّ تخطيطها وتنفيذها بوعي وقصد بهدف اجتياح بقية العالم وتهديد الثقافات المحليّة والقومية الأخرى.[3] وعلى الرغم من ذلك يرى بعض الباحثين أن العولمة لا تهدّد الهويّة أو الهويات الثقافية بالفناء أو التذويب، بل تعيد تشكيلها أو حتى تطويرها لتتكيّف مع الحاضر.

---

(1) عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 75.

(2) سالم يفوت : هويتنا الثقافية والعولمة : مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، العدد الحادي عشر، بيروت، سبتمبر 1998، ص 39.

(3) حيدر إبراهيم : العولمة وجدل الهويّة الثقافية، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر/ديسمبر 1999، ص 101.

فالإنسان في الزمن الحاضر يتجه نحو إمكانية أن يعيش بهويات متعدّدة، بنفس الطريقة التي يعيش عليها الجيل الثالث من المهاجرين العرب إلى أوروبا وأمريكا اللاتينية.[1]

ومن هذا المنظور، لم تعدّ اليونسكو بصفتها منظمة تهتم بالثقافة تتردّد في الحديث عن أخلاقيات عالمية جديدة. ففي تقريرها عن التنوّع البشري الخلاّق دعوة لا يخطئها الذهن إلى عولمة أو كونية تتّسم بوحدة وتنوّع الثقافة الإنسانية معا، وقد أصبح الشعور بوحدة هذا الكوكب حقيقة وليس مجرّد خيال أو أمنيات، سواء أكان ذلك من خلال سرعة التعرّف عما يجري في العالم، أو الإحساس بمشكلات قد تتجاوز حدود الدّول مثل الإرهاب والمخدرات والأوبئة والجريمة المنظّمة.[2]

ومع كل ذلك، هناك من يرى أن العولمة تحمل في طيّاتها نوعا أو آخر من الغزو الثقافي أي من قهر الثقافة الأقوى للثقافات الأضعف منها، لأن العولمة الثقافية لا تعني مجرّد صراع الحضارات أو ترابط الثقافات، بل إنها توحي أيضا باحتمال نشر الثقافة والقيم السائدة في المجتمعات المهيمنة والمتفوّقة.[3] حيث إن القوى المهيمنة على التقنية والإنتاج الإعلامي على المستوى العالمي تسعى نحو تشكيل نمط محدّد من الوعي الثقافي وفرض نماذج وفلسفات غربية من خلال إنتاج المواد الإعلامية والاتصالية وتوزيعها واستهلاكها. فقد لعبت الشركات عابرة الجنسية والمسيطرة على أدوات التقنية الحديثة دورا بارزا في تغيير اتجاهات الأفراد سواء داخل المجتمع الغربي ذاته أو خارجه، وكان التأثير الأكبر على الفئات الشعبية في المجتمعات التقليدية التي تتغلغل فيها الثقافات الغربية الموجهة[4] لوسائل الإعلام والتقنية الحديثة، ولصناعة الثقافة، حيث لعبت أدوارا مهمّة في تنميط الثقافات العالمية من منطلق ما بعد الحداثة. وبذلك تراجع دور العملية الثقافية الاجتماعية في المجتمعات التقليدية والنامية، تلك العملية التي كانت أكثر عراقة وتأثيرا في تطوّر هذه المجتمعات وفي إدارتها، وذلك بسبب الاختراق الكاسح للعمليات الاقتصادية والإعلامية والثقافية.[5]

ومع ذلك فالثقافة الكونية، رغم الاعتقاد السائد باجتياحها كل ركن من أركان المعمورة، تبقى، رغم ذلك، محدودة المدى، فلا تزال الثقافات الإنسانية العالمية تنطلق من منطلقات محليّة وأحيانا مغرقة في المحليّة أكثر من كونها كونية رغم انتسابها أو إنسابها إلى عصر العولمة، فمكوّنات النسق الثقافي المحلي، رغم حالة الاهتزاز والاختلال التي قد يمر بها، قادرة على إعادة توازن مركّباتها

---

(1) حيدر إبراهيم : المرجع السابق، 1999، ص 104.

(2) روجيه غارودي : الأصولية المعاصرة، أسبابها ومظاهرها، ترجمة خليل أحمد خليل، باريس، دار عام ألفين 1992، ص 138.

(3) جلال أمين : العولمة والهويّة الثقافية، مجلة المستقبل العربي، العدد 234، بيروت أغسطس 1998، ص 60.

(4) أحمد مجدي حجازي : المرجع سابق، 1999، ص 132.

(5) أحمد مجدي حجازي : المرجع السابق، 1999، ص 132 – 135.

الثقافية، كما أنها قادرة على إعادة إنتاج نفسها بأشكال ونماذج تعيد إليها قدرا كافيا من الاستقرار والصمود. إنها في بعض حالاتها قادرة على إعادة إنتاج مركّباتها الوافدة كمدخلات أساسية في خطابها السياسي والثقافي المحلي المغرق في القطرية، والمعادي لأي شكل من أشكال التصالح مع الثقافة الكونية.[1]

فإذا كانت العولمة تعمل حسب ما يرى الكثير، على إقصاء الثقافات المحليّة وتهميشها، فإن هذا لا يعني أنها تسير دون مقاومة وردود فعل مضادة، بل العولمة تواجه تيارات شعبية عريضة تسعى إلى تأكيد الخصوصية الثقافية، والحفاظ على الهويّة وإحياء التراث.[2] لذلك فالعلاقة مع العولمة تحتاج إلى إعادة نظر تعي العولمة كظاهرة شاملة والتعامل معها ككل. ولا يعني هذا القبول غير النقدي لها، ولكن استخدام العقل في فهم ما يدور على الساحة الثقافية الدّولية. فالعرب لا يحتاجون إلى مناعة أخلاقية ضد العولمة، بل إلى مناعة فكرية وعقلية وعلمية. فهم حين يخشون اختراق العولمة لهويتهم، لن يكون الاختراق بسبب قوة العولمة الكاسحة، بل يعود ذلك في كثير من الحالات إلى ضعف في قدرتهم على تجسيد محاسن الهويّة، وآليات تعزيز مقوّماتها بالطرق العقلانية العملية لا العاطفية.[3] ومن هنا يأتي الدور الكبير الذي ينبغي أن تلعبه التربية في تأصّل الهويّة الثقافية العربيّة الإسلامية لدى أبناء الأمّة مع الأخذ بما هو إيجابي من مظاهر الثقافة العالمية، وإعادة تقديم ثقافتنا العربيّة بصورة تخلق الثقة والإحساس بالتميز لدى أبناء الأمّة. وهذا لن يتم إلا من خلال خطة واستراتيجية واضحة المعالم تتعاون فيها المؤسسات التربوية والإعلامية والثقافية على المستويين القطري والقومي. فلا يكفي أن نلعن العولمة، بل ينبغي أن نعمل على توجيه هذا التيار لمصالحنا والحد من تأثيراته السالبة التي تخدم أغراض القوى الدّولية الكبرى.

ثالثا : العولمة السياسية :

العولمة السياسية هي مشروع مستقبلي، كما أنها في جوهرها مرحلة تطوّرية لاحقة للعولمة الاقتصادية والثقافية، ذلك لأن قيام عالم بلا حدود سياسية لن يكون تلقائيا أو بنفس سرعة أو سهولة قيام عالم بلا حدود اقتصادية أو ثقافية.[4] فالسياسة دائما، وعلى العكس من الاقتصاد والثقافة،

---

(1) باقر سليمان النجار : العرب والعولمة، تساؤلات حول مخاوف العرب، ندوة مستقبل التربية العربيّة في ظل العولمة، التحديات والفرص، جامعة البحرين، البحرين 2 - 1999/3/3، ص 9 - 10.

(2) إبراهيم بن محمد آل عبد الله : التعليم والأمن في عصر العولمة، مجلة المعرفة، الرياض، وزارة المعارف، العدد 53 نوفمبر 1999، ص 109.

(3) حيدر إبراهيم : مرجع سابق، 1999، ص 114.

(4) عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 81.

محصورة ضمن النّطاق المحلي ومعزولة عن التطوّرات والتأثيرات الخارجية. فالسياسة بطبيعتها محليّة، بل إن السياسة من أبرز اختصاصات الدّولة القومية التي تحرص كل الحرص على عدم التفريط بها، واحتكارها ضمن نطاقها الجغرافي الضيّق، ومجالها الوطني الأضيق. فاحتكار السياسة ضمن المجال المحلي وبعيدا عن التدخّلات الخارجية مرتبط أشدّ الارتباط بمفهوم السيادة وبممارسة الدّولة لصلاحيتها وسلطتها على شعبها وأرضها وثروتها الطبيعية. فقد أصبحت ممارسة الدّولة لسيادتها من أهمّ مقوّمات الدّولة القومية التي برزت قبل حوالي 300 سنة والتي ما زالت، ورغم كل المستجدات العالمية خلال عقد التسعينات، الوحدة الرئيسية والمحورية في النظام السياسي المعاصر.[1]

فالدّولة القومية هي نقيض العولمة، كما أن السياسة ونتيجة لطبيعتها المحليّة ستكون من أكثر الأبعاد الحياتية مقاومة للعولمة التي تتضمّن انكماش العالم، وإلغاء الحدود الجغرافية، وربط الاقتصادات والثقافات والمجتمعات والأفراد بروابط تتخطّى الدّول وتتجاوز سيطرتها التقليدية على مجالها الوطني والمحلي.[2] بالإضافة إلى ذلك فإن العولمة السياسية ترتبط أساسا ببروز مجموعة من القوى العالمية والإقليمية والمحليّة الجديدة خلال عقد التسعينات، والتي أخذت تنافس الدّولة في المجال السياسي وخاصة في مجال صنع القرارات وصوغ الخيارات. وتتنوّع هذه القوى الجديدة أشدّ التنوّع. ومن أبرز هذه القوى التكتّلات التجارية والإقليمية كالسوق الأوروبية المشتركة التي تطوّرت خلال الأربعين سنة الماضية لتشكّل وحدة نقدية تعمل من خلال المصرف المركزي الأوروبي الذي أنشئ عام 1999، ليشرف على عملة (اليورو)، وذلك بعد أن تنازلت الدّول الأوروبية طوعا عن سيادتها في مجال السياسات النقدية. فالنموذج الاندماجي الأوروبي يقوم أساسا على تخلّي الدّول الأوروبية الطوعي عن بعض مظاهر السيادة لصالح كيان إقليمي يتّجه نحو الوحدة الاقتصادية، وربّما لاحقا الوحدة السياسية التي تتمتّع بسياسة خارجية ودفاعية واحدة، لتصبح قوة منافسة للولايات المتحدة الأمريكية خلال القرن الحادي والعشرين.[3]

كما ارتبطت العولمة السياسية ببروز مجموعة من القضايا والمشكلات العالمية الجديدة التي تتطلّب استجابات دولية وجماعية، وليست استجابات فردية وعلى صعيد كل دولة. فقضايا التسعينات لم تعدّ قضايا محليّة. فمع انكماش العالم وتقارب المجتمعات والارتقاء من المحليّة إلى العالمية، حدث تدويل لكافة القضايا التي تجاوزت طورها المحلي إلى الطور العالمي، وأخذت تبحث عن الحلول

---

[1] هالة مصطفى : العولمة ودور جديد للدولة، مجلة السياسة الدّولية، العدد 134، مؤسسة الأهرام، القاهرة، أكتوبر 1998، ص 45.

[2] عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 81.

[3] المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب : أوروبا الموحّدة إلى أين، مجلة الثقافة العالمية، العدد 89، الكويت.

العالمية. فقد اتّضح الآن أن جميع القضايا الاجتماعية المعاصرة هي قضايا عالميـــة فـــي أســـبابها ومترتّباتها وحلولها، وتأتي في مقدمة هذه القضايا قضية البيئة والتلوّث البيئـــي والتدهـــور البيئـــي المستمرّ، وبروز مجموعة من المشكلات البيئية المعاصرة كالارتفاع الحراري، وانكشـــاف الأوزون، وتدمير الغابات،والتصحّر، وتراكم النفايات وخاصة النفايات النووية السامة التي تتراكم يوما بعد يوم، وتهدد البشرية في بقائها على الكرة الأرضية التي أصبحت ملوّثة ومجهدة ومستنزفة أكثر مما كـــانت عليه في أي وقت من الأوقات.[1]

وبالإضافة إلى التدهور البيئي العالمي، وقضية الانفجار السكاني وقضية الفقر، فإن المجتمـــع العالمي يظهر اهتماما متزايدا بقضية حقوق الإنسان وقضية انتشار المخدرات والجريمة المنظّمة على الصعيد العالمي، وانتشار أسلحة الدمار الشامل، والهجرة غير المشروعة، وتصاعد نزعات التطـــرّف والعنف والعرقية والإرهاب الدّولي، والعنصرية. هذه القضايا والمظاهر تلقي بتأثيراتها السلبية علـــى العديد من دول العالم. ونظرا إلى تعقّد هذه المشاكل من حيث مدخلاتها وأسبابها واتساع نطاقها مـــن حيث جغرافيتها وتأثيراتها، فإنه لم يعد بمقدور أية دولة في العالم أو عدد محدود من الدّول التّصـــدّي لها، ولذا فإن السبيل الرئيسي لتحقيق ذلك هو الاتّجاه نحو مزيد من التنسيق سواء علـــى الأصعـــدة الإقليمية، أو على الصعيد العالمي لمجابهة تلك المخاطر والتحديات.[2] وإذا كانت مظـــاهر العولمـــة المشار إليها تعمل في اتجاه إعادة تشكيل النظام العالمي، فإنها قد أسهمت في إظهار مدخلات وأبعـــاد العولمة السياسية التي يمكن إيجازها في الآتي :

1) انهيار النظام الدّولي القديم الذي كان يستند إلى القطبية الثنائية وبروز ملامح نظام عالمي جديد.
2) تزايد المشكلات العالمية العابرة للحدود وتصاعد حدّتها وخاصة مشكلات المخدرات وجرائـــم غسيل الأموال والإرهاب الدّولي.
3) تفاقم مشكلات العالم الثالث وبخاصة في القارة الإفريقية مثل الحـــروب الداخليـــة والنزاعـــات والصراعات المسلحة وتزايد مشكلة اللاجئين، وتزايد حدة الفوارق الاجتماعية وتدني أوضاع التنمية البشرية.
4) تنامي دور المجتمع المدني (المنظمات الدّولية غير الحكومية) مثل منظمات حقـــوق الإنســـان وحماية البيئة ومراقبة الانتخابات ومساعدة اللاجئين وغيرها من المنظمات ذات الصبغة العالميـــة والتي غدت تتدخّل بصورة مباشرة في قرارات الدّول وتشريعاتها.

---

[1] عبد الخالق عبد الله : مرجع سابق، 1999، ص 85.

[2] حسنين توفيق إبراهيم : العولمة : الأبعاد والانعكاسات السياسية، مجلة عالم الفكر، العدد الثاني، المجلـــد الثـــامن والعشرون، أكتوبر/ ديسمبر 1999، ص 189.

5) اتساع مجالات عمل الأمم المتحدة وتزايد اهتمامها بقضايا التنمية والتحول الديمقراطي ومكافحة الجريمة والمخدرات...

أما عن التأثيرات السياسية للعولمة فمتعددة، منها ما يرتبط بتأثير العولمة على سيادة الدولة، وعناصر قوتها، وطبيعة علاقة الدولة بالمجتمع المدني، وإعادة تعريف مفهوم الأمن، وتأثيرها في تنامي الوعي بتوسيع الحريات والديمقراطية واقتصاد السوق، وتوسع الهوة بين الشمال والجنوب، ودورها في إعادة إحياء نزعات وظواهر التطرف والعنف والانتماءات الأولية والتفكك الداخلي،[1] خاصة إذا لم تعالج هذه النزعات بحكمة وروية. ويلاحظ أنه بعد انهيار الاتحاد السوفييتي وتفككه، بدأ العالم يشهد تصاعد حدة التفكك السياسي في كثير من أرجاء المعمورة. ومن أمثلة ذلك، ما يحدث في أندونيسيا والفلبين وجزيرة فيجي، وغيرها الكثير.

هذه التأثيرات السياسية للعولمة، منها الإيجابي ومنها السلبي، ومن هنا يظهر دور التربية بصورة أكثر وضوحا، أي أن دور التربية في عصر العولمة بمجالاتها المختلفة ينبغي أن يتجه نحو بلورة موقف عقلاني معزّز بالبعد العقائدي والإرث الحضاري العربي، لاستيعاب هذا العصر بأبعاده المختلفة والتعامل معه معاملة الندّ للندّ وليس التابع المتذبذب. فالتربية العربيّة الإسلامية تنطلق من جذور راسخة ومبادئ ثابتة يمكن أن تمثل حصانة لعدم الذوبان في الآخر، كما يمكن لهذه الموجّهات والقناعات أن تسهم بفاعلية في استيعاب عمليات التغيّر الناتجة عن العولمة وتستفيد من نتائجها الموجبة مع الحفاظ على هويتها المتكاملة (اقتصاديا وثقافيا وسياسيا) دون أن تكون خارج العصر.

مواجهة تحديات العولمة تربويا :

إن أخطر ما ولدته العولمة كواقع معيش في الإعلام والسياسة والفكر والاقتصاد وأنماط الحياة الاجتماعية، تزايد صعوبة سيطرة الدّولة الوطنية على مسارات تشكيل فكر المواطنين وقيمهم ومشاعرهم... فهم يتّجهون تدريجيا إلى أن يصبحوا مواطنين عالميين إن صحّ التعبير... وباتوا يخضعون لمؤثّرات خارجية أقوى وأشرس تأثيرا من المؤثّرات الداخلية، وأصبح المعطى المعرفي في العلاقات الدّولية معطى أساسيا يكاد يقودنا إلى القول بأن المستقبل هو ملك لمن يملك المعرفة، ويسبق فيها إلى الاختراع والإبداع. وإن أخطر ما يمكن أن نتعرّض له، ونحن ندخل عمليا في سياق

[1] حسنين توفيق إبراهيم : المرجع السابق ص 189 - 226.

تأثير تيار العولمة، شئنا أم أبينا، هو عملية تشكيل الفكر وفق النموذج القادم من المؤثّر الخارجي، كما تقدّمه أجهزة الإعلام والاتصال والإنترنت.[1]

والعولمة التي نحن بصدد الحديث عنها، حمّالة أوجه تستعصي اختزالها من نظـــرة أحاديـــة سواء على صعيد الاقتصاد أو العمالة، أو على صعيد الثقافة والهويّة. إن لها إيجابيات تحمل فرصـــا غير مسبوقة، كما أن لها في المقابل سلبيات تحمل أخطارا لا تقلّ ضخامة وتهديدا. كما أن الآراء قـد انقسمت بصددها على الصعيد الفكري والعملي ما بين حمـــاس متفـــائل مندفـــع بـــدون أي تحفـظ، ومعارضة شرسة في انتقاداتها. ولابد بالتالي إزاء تعدّد الأوجه والآراء من اتخاذ موقف يفســـح فـــي المجال أمام تحرّك نشط وفاعل لأخذ الدور والمكانة والنصيب من الفرص، والاحتياط في الآن عينــه من الأخطار. [2]

ولابدّ بادئ ذي بدء من تجاوز التساؤل حول : هل ندخل العولمة أم لا ندخلها ؟ فنحن ضمنها سواء بشكل ناشط أم تابع، مؤثّر أم متأثّر. فالعولمة باعتبارها عملية حضارية كونية تستوعب الجميع، فمنهم من يخوض غمار عملياتها ويندرج في ديناميتها وفيهم من يهمّش ذاته أو يتهمّش، ولكن الكـل ضمنها حكما سواء كان موقعهم في الوسط أو على الأطراف. السؤال الوحيد الممكن هو كيف نكـون في العولمة، وأي موقع يمكن أن نصنع لأنفسنا. ذلك لأن أبعادها الحتمية ستشكّل مستقبل كيفية الحيـاة على سطح الكوكب. كما إنها تتضمّن أبعادا أخرى احتمالية يمكن العمل على توجيهـــها بمـــا يحفـظ الحقوق ويخدم الفرص.[3]

إن العولمة – بغضّ النظر عن نشأتها الرأسمالية – ستتجاوز شروط نشأتها لتصبـــح عمليـــة عالمية واسعة المدى، ستشمل الإنسانية كلها – على اختلاف ثراء وفقر الأمم – إلى آفاق عليـــا مـــن التطوّر الفكري والعلمي والتكنولوجي والسياسي والاجتماعي. وبعبارة أخرى ستحدث آثارا إيجابية لم تكن متصوّرة لدى من هندسوا عملية العولمة، بل وستتجاوز هذه الآثار مخططاتهم التي كانت تـهدف للهيمنة والسيطرة على النظام العالمي. وسيثبت التاريخ أنه لن يتاح لدولة واحدة مثل الولايات المتحدة

---

[1] حسين عبد الله بدر السادة. العولمة والتعلم في دولة البحرين : ثوابت وتحديات. ندوة مستقبل التربية العربيّة فـــي ظل العولمة : التحديات والفرص. جامعة البحرين. 1999، ص 6.

[2] مصطفى حجازي. " العولمة والتنشئة المستقبلية "، ندوة مستقبل التربية العربيّة فـــي ظـل العولمـــة. التحديـــات والفرص، جامعة البحرين 1999، ص 9 – 115.

[3] مصطفى حجازي : المرجع السابق ص 11.

الأمريكية أو حتى لمجموعة من الدّول الكبرى أن تهمين هيمنة كاملة على العالم اقتصاديا وسياسيا وتكنولوجيا وعلميا، وإلا حكمنا على شعوب الأرض جميعا بالعقم وعدم الفاعلية.[1]

وفي تحليلنا، إن العولمة بتجلّياتها المتعدّدة وبخيرها وشرّها، أتت لتبقى ولا مناص من التهرب من مواجهتها إلا من خلال التعامل الحضاري الواعي واليقظ والمنهجي مع إفرازاتها ومعطياتها بعيدا عن أساليب اللعن والشّجب. بيد أن واقع الحال يشير إلى أنّ التربية العربيّة في تعاملها مع العولمة وتجلّياتها، تجد نفسها في مأزق حقيقي نابع من محافظتها الشديدة من جانب ولكونها جزئية في نظام سياسي وثقافي واقتصادي بطيء التجاوب مع الإيقاع العالمي، وله طبائعه وخصائصه وأنظمتها من جانب آخر. فحتميّ، إذن، إن أردنا لهذه الأنظمة التربوية أن تتغير وأن تساهم في التغيير، أن توجد الإرادة السياسية الواعدة لإحداث التغييرات التدريجية لتغيير البناء المجتمعي والتصورات المجتمعية بآلية توازن بين الخصوصيّات الثقافية والمتطلبات العالمية.

إننا نعلم أن هذا التغيير في البناء الفكري والقيمي والمجتمعي يحتاج إلى عقود من الزمن حتى يستقر ويصل إلى ما وصلت إليه التجربة العالمية، وهذا ما حصل فعلا في أوروبا وأمريكا. " إن الديمقراطية وما يرتبط بها من احترام حقوق الإنسان وثقافة السلام، كانت في أوروبا نتيجة لمسار طويل عرف تعرّجات عديدة صعودا وهبوطا، قبل أن تعرف بلدان أوروبا الاستقرار الذي تتمتع به اليوم ".[2] ولكن كل ذلك لا يمنع أن تقوم النظم التربوية العربيّة بالمبادرة لتبني صيغا تقدّمية لإحداث التغييرات التي تمكّن الدّول العربيّة من تكوين جيل متمكّن، قادر على العطاء ومتعايش مع العصر الذي يعيش في تاريخه.

إن السلطات والأجهزة المعنية بالتربية بالدّول العربيّة – في إطار مساعيها لتطوير المشروع التربوي – تواجه إشكاليات وتحديات كبرى أفرزتها، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، توجّهات العولمة ومعطياتها. من بين هذه الإشكاليات، إشكالية المواءمة بين مسؤولية الدّولة الثابتة في توفير التعليم والاتجاه العالمي المتزايد نحو الخصخصة، والمواءمة بين التوسّع الكمي للتعليم الذي تفرضه الزيادة السكانية وبين الإيفاء بمتطلبات التطوير النوعي لبناء تعليم عصري قادر على خدمة المجتمع، وإشكالية الهويّة الثقافية التي يحملها التعليم رسالة في ظل ضغوط العولمة وثورة الاتصالات،[3] والمواءمة بين الاتجاهات العالمية الداعية للتغيير والضغوط الاجتماعية المحافظة والداعية أحيانا إلى الجمود والماضوية التامة.

---

[1] السيد ياسين : مرجع سابق، 1999، ص 29.

[2] محمد الميلي. مرجع سابق، 2000، ص 29.

[3] حسين عبد الله بدر السادة. مرجع سابق، 1999، ص 22. انظر أيضا :

Robert P. Taylor : The Globalization of Higher Education prepared for the conference on Globalization and Higher Education. University of Bahrain. 1998

ويرتبط بهذه الإشكاليات، إشكاليات اقتصادية وسياسية أخرى تلقي بظلالها على صناعة القرار التربوي العربي ورسم سياسات التربية. من بينها مشكلة العلاقات الاقتصادية غير المتكافئة مع العالم الخارجي، والاستمرار في استيراد السلاح والغذاء وارتفاع المديونية وتآكل الأرصدة، ومشكلة استمرار الهيمنة الأجنبية على بعض الدول العربيّة وتزايدها عن طريق إحكام السيطرة الاقتصادية والابتزاز السياسي واستخدام القوة مباشرة أو من خلال طرف ثالث، ومشكلة مواجهة خطر الغزو الثقافي (الحضاري) الناجم عن طوفان شبكات الاتصال والقنوات الفضائية الأجنبية، ومشكلة مواجهة التحديات الداخلية، ومنها الصراع بين الدّول العربيّة والانقسامات الداخلية، وانتشار الحركات الدينية المتطرّفة، وازدياد قوتها واستخدام العنف لغرض سيطرتها، والغزو البشري الثقافي الأجنبي والآسيوي خاصة في دول الخليج العربي. كل هذه التحديات كان لها تأثير واضح على الواقع التربوي. ومن بين تأثيراتها هروب الكفايات البشرية المتعلمة والمؤهلة إلى خارج الوطن العربي، وتفاقم الفساد وانهيار النسق القيمي الخلقي، ونمو الثقافات الفرعية، وضعف التخطيط التربوي والتعليمي وعدم استقرار السياسات التربوية، وهروب رؤوس الأموال، وضعف القانون والنظام، وزيادة التدخّل الخارجي من خلال البنك الدّولي وصندوق النقد الدّولي.[1]

وليس بخاف على أحد أن التربية العربيّة، للأسباب المذكورة أعلاه، لم تستطع أن تواكب روح حضارة العصر، باعتبارها جاءت امتدادا للتربية التي سادت قرونا طويلة كانت فيها الأمّة تعيش عصر الانحطاط، واستمرّت التربية بصفة عامة حتى بعد منتصف القرن الحالي معرّضة لنوع من التسيّس، بالإضافة إلى عدم تخلّصها من بعض النظريات الماضوية ذات الطابع القهري، على الرغم من انتشار الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى التربية من أجل الديمقراطية، والتربية للتقدّم، والتربية الإنسانية التي تراعي قدرات المتعلم وطاقاته وحريته وفرديّته وحقوقه الإنسانية.[2]

وفي نظرته وتقييمه لواقع التعليم في البلاد العربيّة يقول الأستاذ محمد الميلي المدير العام السابق للمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : " إن أحد المشاكل الأساسية التي يواجهها نظام التعليم في العالم العربي، تتمثل في أن الملفّ التربوي والتعليمي نادرا ما يرقى إلى مستوى الملفات الساخنة، بالمعنى السياسي للكلمة. فالإدارة المشرفة على الملف التربوي غالبا ما تكون منشغلة بمسائل الدخول المدرسي القادم، يكفي أن يتم الدخول المدرسي في ظروف حسنة أو تبدو حسنة، ويكفي أن تمرّ امتحانات البكالوريا بسلام، حتى نتنفّس الصّعداء ونصفّق راضين. إن انشغالات الإدارة المشرفة، خلال معظم شهور السنة، موزّعة بين التهيئة إلى إنهاء الموسم الحالي والإعداد

---

[1] بدر سعيد علي الاغبري : " العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي "، ندوة مستقبل التربية العربيّة في ظل العولمة : التحديات والفرص، البحرين 1999، ص 9 – 10.

[2] المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، 1998، ص 9.

للموسم القادم، وإذا أخذنا في الاعتبار الحيّز الزمني والنفسي الذي يأخذه إعـــداد حركـــة التنقــلات والتعيينات عرفنا ماذا يبقى، أو ماذا لا يبقى من وقت ينصرف فيه التفكير لتحسين النظرية التربويــة. وإذا حدث أن شكلت لجنة لوضع تصورات مستقبلية فكثيرا ما تصطدم مشـــاريع تنفيــذ تصوراتـــها بتصرفات بيروقراطية تؤدي إلى إفراغها من مضمونها وتحويلها عن وجهتها ".[1]

وفي نفس الخط الفكري يقول المفكر الدكتور محمد عبده يماني : " إن التعليـــم فـــي البـــلاد العربيّة مخيّب للآمال – بكل أسف – ولم ينجح كأداة للتقدّم الحضاري ولا يزال بعيدا عـــن تحقيـــق أهداف الأمّة، لأننا بكل أسف مازلنا في مناهجنا الابتدائية وما حولها وفي جزء من المناهج الثانويـــة، نعتمد على الحفظ والاستظهار، والمدرّس يعيد تدريس المادة سنوات وسنوات دون أن يطوّر نفســـه، أو يطوّر قدراته بالالتحاق بأي دورات أو مجالات تدريب، والمؤسسات التعليمية لا تعينه على ذلـــك، وفي الوقت الذي يعدّ فيه الحاسب الآلي من عناصر الدراسة الأساسية في الغرب، لا يزال مجـــهولا أو هامشيا عندنا. ولهذا ظلّ التعليم دوّامة مغلقة وضعيفة وغير قادرة على الإبداع ولا حتى مجـــرّد التأهيل الصحيح. الأساتذة تحكّمهم قوالب محدّدة، والطلاب يتزاحمون في انتظار شهادات التخـــرّج، يدخلون الجامعات ولا يعرفون لماذا، ويرسبون ولا يعرفون لماذا، ويتخرجون ولا يعرفون إلى أيـــن. وواقع السياسات التعليمية ضعيف وغير مؤهّل لتحقيق أهداف الأمّة أو اللّحاق بالركب الحضـــاري. ومن أخطر ما نلاحظه في التعليم أنه يتنافى بكل أسف مع متطلبات النهضة الاقتصادية علـــى وجـــه الخصوص، لأننا ننتج قوى بشرية غير قادرة على العمل والإنتاج، بل وغير محترمة – حتى مجرّد احترام – لقضية العمل. وكان من أخطر ما ركّزنا عليه في التعليم، صبّ المعلومات بصورة نظرية، وإهمال قضية تنمية المهارات والقيم الاجتماعية في نصوص الطلاب وحب الوطن واحترام العمـــل والرغبة في الإنتاج والتطوّر والإبداع ".[2]

وللانتقال من هذا الواقع المرير لحال الأمّة، يرى د. يمـــاني أن إعـــداد الناشـــئة للمســـتقبل وتهيئتهم لولوج القرن الحادي والعشرين، وتمكينهم من مواجهة تيارات العولمة يحتّم ربـــط الناشـــئة بالعقيدة الإسلامية، وترسيخ القيم والمبادئ في نفوسهم، وإعدادهم الإعداد الصحيح، وأن نتحدث إليـــهم بلغة يفهمونها، ونقدّم لهم نموذج الحضارات العربيّة والإسلامية، ونأخذ بيد الشباب ليتعمّقوا في مبادئ وقيم هذه الحضارات. وهنا نحتاج إلى رؤية ومرونة ووعي وانفتاح، ثم احترام الإنسان وخصوصيّاته حتى يثق فيما حوله ومن حوله، ويعتزّ بكرامته ويأمن على نفسه ومستقبله وحقوقه المشـــروعة. إن

---

[1] محمد الميلي : مرجع سابق، 2000، ص 64 – 65.

[2] محمد عبده يماني : عصر المعلومات والمعارف والتعليم، مجلة المعـــرفة، وزارة المعـــارف، الريـــاض 1998، العدد 35 ، ص 61.

تحرّكنا لابدّ أن يكون في جوهر الاحترام المتبادل وثقة الأجيال فينا، وأن نعمل جـــاهدين لاحـــترام حقوق الإنسان وبخاصة حرية التعبير والقدرة على الحوار وحرية الكلمة ".[1]

إن التربية العربيّة في إطار العولمة " يجب أن تساعد الأطفال والراشدين على تفهّم أفضـــل لثقافتهم الخاصة، الماضي فيها والحاضر، ولكن في نطاق مجتمع عالمي يعتبر فيه انفتـــاح الثقافـــات الخاصة على بعضها، وحوارها مع بعضها، وإيجابية تعاملها مع غيرها، هو الوسيلة الوحيدة لازدهار أي منها.[2]

ولابدّ لغايات التربية العربيّة أن نكثّف من الرؤى الضابطة لمسيرة التربية في القرن الحـــادي والعشرين، ومن التراث العربي الناصع، ومقوّمات الهويّة والخصوصيّات الثقافيـــة. ولابـــد للتربيـــة العربيّة من تزويد الدارسين بالكفايات الأساسية التي تمكّنهم من العيش في مجتمع متســـارع التغيـــير ومعقد الرؤى، ويتطلّب ذلك تطوير الكفاية في استعمال اللغة القومية ومهاراتها المتنوّعة مثل القراءة والكتابة والكلام والإصغاء والملاحظة، مع تأهيلهم لامتلاك لغة عالمية أخرى، والتمكّن من العمليـــات الأساسية كالقياس والتخمين والتقدير والعمليات التفاضلية، والتمرّين على استعمال المبتكرات الرمزية مثل الحاسب الآلي والأدوات العلمية الأساسية وهي أدوات التحليل الرمزي[3]، وتظلّ مســـألة تعلّـــم مهارات الرياضيات والعلوم من المهارات الأساسية التي تحتّمها روح العصر وجوهره.

إن العالم المعولم والمتقدّم من حولنا قد حدّد المحتوى الأكاديمي الذي يجب أن يعرفه التلاميـذ للنجاح في القرن الحادي والعشرين. وعلى أنظمتنا العربيّة أن تسترشد وتســـتأنس بمعطيـــات هـــذه المؤشّرات والمحتويات المقدّمة. فتقول " دونا أوتشيدا " وزملاؤها، في كتابهم الموســـوم ب " إعـــداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين " : " إن المحتوى التعليمي الذي ينبغي أن يعرفه التلاميذ في القـــرن الحادي والعشرين، ينبغي أن يركّز على محاور أساسية هي استخدام الرياضيات والمنطق ومـــهارات التفكير والتعليم الوظيفي والعمليات وفهم مبادئ الإحصاء، والمهارات الأساسية للتعامل مع الآخريـــن بما في ذلك التحدّث والاستماع والمقدرة على أن يكون الفرد جزءا من فريق، واستخدام التقانة فـــي الوصول إلى المعلومات وفي مهارة معالجتها بطريقة فعالة، ومهارة الكتابة بما يمكن التلاميـــذ مـــن الاتصال بفاعلية، ومعرفة التاريخ والشؤون الدّولية، وامتلاك قاعدة من المعرفة العلمية تشمل العلـــوم الطبيعية، وفهم التعدّد الثقافي وتقبّله، وتقبل تنوّع الثقافات والحاجة إلى اكتساب نظرة دولية، ومعرفـــة جغرافيا العالم، ومهارات الاتصال الشفوي والتحريري، ومسار التفكـــير النـــاقد والمحاكمـــة وحـــل المشكلات، والانضباط وتحمل المسؤولية، والالتزام الخلقي، ووضع الأهـــداف وتقييمـــها، ومـــهارة

[1] محمد عبده يماني : المرجع السابق، 1998 ص 67.

[2] المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 12.

[3] المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، طرابلس 1998، ص 14.

استخدام الحاسوب، ومهارة العلاقات الإنسانية، والتكيّف والمرونة، ومهارة حل الصراعات والتفاوض والقيام ببحوث وتفسير المعطيات وتطبيقاتها، ومعرفة لغات أخرى، وفهم وممارسة الأمانة، واحترام أخلاقيات العمل والآخرين والسلطة الالتزامية بالحياة الأسرية، والاعتزاز بالمواطنة، والرغبة في حل المنازعات سلميا، وتقدير المربين والإقبال على الحياة ".[1]

إن هذه المحاور التي لا يتسع المجال للخوض في تفاصيلها، تصلح لأن تكون إطارا موجّها لإصلاح التعليم في الدّول النامية بما فيها الدّول العربيّة بعد الأخذ في الاعتبار الخصوصيّات الثقافية والعقائدية والمجتمعية للمجتمع العربي. إن الاستفادة من هذا الإطار المرجعي، لا يلغي إطلاقا تمسّكنا وتشبّثنا بالإطار الفكري المستمد من الفكر الإسلامي والشريعة الإسلامية التي هي موجّهنا ورائدنا في عملية الإصلاح والتطوير. هذه الشريعة والثقافة التي تدعونا إلى الحوار والانفتاح على الآخر والتفاعل مع الحضارات أخذا وعطاء، دون خوف أو وجل، ودون أدنى عقد حضارية.

ومهما يكن من أمر، فلقد أطلّ القرن الحادي والعشرون حاملا معه تحديات جساما، ولابد من إعداد العدّة لرفع هذه التحديات، بتمهيد أرضية مختلفة للأجيال التي تلتحق بمؤسسات التعلم أو تتدرج فيها اليوم لتخرج فيها غدا مسلّحة بعلم أغمر ووعي أعمق وقدرة أكبر على صناعة الحياة. ويقيننا أن نجاح الأمّة فيما تطمح إليه من استعادة صدارة القدوة وموقع الريادة رهن بقدرتها على بناء إنسان المستقبل، على أساس متين من التعامل اليقظ مع الثوابت والمتغيرات. ففي ركن الثوابت تتحمّل التربية حاضرا ومستقبلا مسؤولية ترسيخ الانتماء وتوطيد دعائم الهويّة. فالهويّة والانتماء أساس لا بناء إلاّ عليه، ووقود لا حركة إلاّ به. وفي ركن المتغيرات يتعيّن على التربية أن تعدّ المواطن العربي المندمج في مرامي التحديث والابتكار واستكناه نواميس الكون والأخذ بأزمّة الأسباب للمشاركة بمهارة واقتدار في صناعة الحضارة الإنسانية الحديثة.[2]

إن أمتنا، وهي تعبر من قرن إلى قرن، بحاجة ماسة إلى تربية مختلفة... تربية واعية برسالتها... بصيرة بغاياتها.. وتمتلك أدوات العصر... تربية تسير وتحلّل... تستكشف وتبصّر... وتشرف وتخطّط... تربية لها قضية ورسالة... تفعل بقدر ما تنفعل... تؤثر بقدر ما تتأثّر وتتناغم في حركتها مع حركة الأمّة في توقها إلى الأفضل والإفادة من التجارب الواعدة عبر أرجاء المعمورة مع المحافظة على الخصوصيّات الثقافية لأمتنا.

---

[1] محمد نبيل نوفل (ترجمة) "إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين " تأليف دونا أوتشيدا وآخرون. المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. دمشق 1998، ص 8 – 35.

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل : كلمة المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في الجلسة الافتتاحية لندوة حقوق الطفل العربي تونس 2000، ص 3.

إن عمق التحوّلات التي نعيشها بفعل متغيرات القرن القادم تتطلب إعداد العدة لولوج القـــرن الحادي والعشرين بتربية واعدة، وقادرة على تضييق الفجوة بين الواقع والطموح، وتمهّد السبيل أمـام تنمية رصينة ومتّزنة ومبدعة ومتفتّحة على الآخر. إن الوجهة التي ينبغي أن تسير نحوها نظم التربية والتعليم في بلداننا وجهة تساعد على تكوين رجل يتصدّى لأخطائه بدل أن يتجاهلها ويلقي بكل اللـوم على الآخر، رجل يعترف بالآخر ويحاوره من موقع قوة معنوية بالأساس وعبر المراهنة على أفضل ثروة نمتلكها وهي الإنسان المتعلم السوي والمستقيم. وعمق التحوّلات هذه أيضا تتطلب تفكيرا معمّقـا في وضع برامج تعليم وتكوين وإعداد جامعي، وفي مقدمتها تلك التي تتّصل بكيفية إعداد خريج الغد. لقد آن الأوان لأن نسهر على تخريج رجـــال يتجـــاوبون مـــع عصرهـــم بفضـــل تكويـــن متعـــدّد الاختصاصات، وبفضل تهيئة تجعلهم قادرين على أن يجيبوا عن الأسئلة التي يحملها عصرهم.[1]

هذا من جانب، ومن جانب آخر، نرى أنه آن الأوان لنا في الدّول العربيّة أن نبحث ونمـــهد السبيل أمام تبنّي صيغ وبدائل حديثة ومجرّبة للتعليم العالي على غرار ما هو معمول به في الســـاحة الدّولية. وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى الحديث عن دور القطاع الخاص والأهلي في رفـــد الجـــهود الرسميّة وكذلك أهمية إيلاء عناية خاصة بأنظمة التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، التي تتلاءم مـــع الاحتياجات المتزايدة للطلب الاجتماعي على التعليم من قبل أبناء الأمّة العربيّة من محيطـــها إلـــى خليجها.

وملخّص القول، إنّ الاستفادة من إيجابيات العولمة وتفادي سلبياتها تحقيقا للتنميـــة الشـــاملة وترسيخا للهويّة وإسهاما في الحضارة الإنسانية يتطلبان إيلاء التربية والتعليم، بمختلف مســـتوياتهما وأشكالهما، مزيدا من العناية والبذل للارتقاء بهما كما ونوعا. ومما لا شك فيه، أن أقطارنا العربيّـــة والإسلامية قد بذلت جهودا كبيرة في نشر التعليم وتعميمه بين كل الأعمار والفئات، دون مـــيز بيـــن البنات والبنين، والريفيين والحضر... إلا أنها جهود ما تزال دون ما تطمح إليه أمتنا المدعـــوّة إلـــى التفاعل الإيجابي مع العولمة أخذا وعطاء بما يخدم مصالحها، ويحقّق أهدافها في النمو الاقتصـــادي والتنمية الاجتماعية والنهضة الشاملة.

وبالإضافة إلى ما تعانيه التربية والتعليم من قصور كمّيّ مما يستدعي بذل جهود أكبر للتوسّع في نشرهما وتعميمهما، فإن الجوانب الكيفية أيضا تستوجب اهتمامنا وتتطلّب عنايتنا. ولا مناص لنـــا من تطوير مدرستنا – كما سبق لنا أن كتبنا – لتمكين المتعلم خاصة والمواطن عامة من الاقتدار التام على التفكير الموضوعي السليم في كل مناحي الحياة، والتعامل العقلاني الرشيد مع مختلف عنـــاصر البيئة، وبلوغ أقصى درجات الجودة في العمل والإنتاج، والسيطرة على منتجات الثقافـــة العصريـــة

[1] محمد الميلي : مرجع سابق. بيروت 2000.

– وفي مقدمتها تقانة المعلومات – بل الانتقال إلى إنتاجها وتطويرها لتسـخيرها لخدمـة المجتمـع والأمّة.

وإن تطوير التربية والتعليم، لرهين بإصلاح عميق شامل طموح يتناول الأهـداف فيدقّقـها، والطرائق والأساليب والوسائل فيجدّدها ويكيّفها مع مقتضيات عصر العولمة وضـرورة مواكبتـه، والمحتويات فيحدّثها ويجوّدها، والمعلم فيزيد في تدريبه والرفع من شأنه، والمتعلم فيغرس في ذهنـه ووجدانه ضرورة التعلم الذاتي والمستمرّ مدى الحياة. وفي هذا المجال فإنه لا مناص أيضا من تعبئـة الجهود المجتمعية وضمان مشاركتها الواسعة في محو الأميّة وتعليم الكبار، تحقيقا لشعار " التربيـة للجميع ومدى الحياة " وصولا إلى مجتمع التعلم الذي لا يتفاضل فيه الأفراد إلا بما اكتسبوه من علـم ومعرفة، وأتقنوه من خبرات ومهارات، وذلك مصداقا لقوله تعالى : " قل هل يستوي الذين يعلمـون والذين لا يعلمون " (الزمر 9).

وإنه لمن واجبنا أن نعترف أيضا بأن معظم دولنا العربيّة والإسلامية – لا كلّها – ما تـزال مقصّرة في الاهتمام بالبحث العلمي في جميع حقول العلم والمعرفة وعلى مختلف المسـتويات، ممـا يجعل الوضع التعليمي والتقاني فيها بالغ الضعف والعجز، ومعوقا خطيرا أمام تنميتها، وعاملا أساسيا من عوامل تهميشها، وبالتالي حائلا دون انخراطها في حركة العولمة، وهـو مـا يتطلّـب تحرّكـا استراتيجيا في هذا المجال تطبيقا للمخططات الوطنية التي وضعتها وزارات التربية ولاسـتراتيجيات التربية والعلم والتقانة والثقافة التي وضعتها المنظمتان العربيّة والإسلامية للتربية والعلـوم والثقافـة (الألكسو والإيسسكو) وسائر المنظمات الدّولية والإقليمية المتخصّصة.[1]

وإذا كانت العولمة تحدّيا بالغ الأهمية للتربية والتعليم، فإنها تعدّ تحدّيا أكبر للثقافة. وإن أكـبر ما يهدد ثقافات الشعوب في عصر العولمة – بما فيها الشعوب الغربية التـي تمسـك بعضـها فـي مفاوضات " الجات " بما سماه الفرنسيون : "الاستثناء الثقافي " – هو هيمنة ثقافة الدّولة المتفوّقة على سواها اقتصاديا وتقانيا بما توفّر لتلك الثقافة من ضخامة إنتاج موسيقي وسينمائي وتلفزيوني... ومـا حققته لها وسائل الاتصال العصرية من رواج في كل أرجاء المعمورة، وما تحمله من قيـم ماديـة ونزعة فردية وتوجّه استهلاكي مفرط، مما يجعلنا " في حاجة كذلك إلى مقاومة الاخـتراق وحمايـة هويتنا القومية وخصوصيتنا الثقافية من الانحلال والتلاشي تحت تأثير موجات الغزو الذي يمـارس علينا، ي على العالم أجمع بوسائل العلم والتقانة " على حدّ تعبير المفكر المغربي محمد عابد الجابري.

والحقيقة أن الدارسين لظاهرة العولمة لم يطمئنّوا إطلاقا إلـى مقولـة " الثقافـة الكونيـة " أو " الثقافة العالمية " بله " ثقافة العولمة "، لأن الثقافة – في جوهرها – لصيقة بالمحليّة، وتعبير عـن الهويّة، وتجسيد لخصوصية التاريخ والتراث واللغة والفكر والمعتقد. وإن في تعدّد الثقافات – بـدل

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل : مرجع سابق، 1999، ص 78 – 81.

تنميطها وتوحيدها ضمن إطار ضاغط وثقافة مسيطرة – نفيا للاختلاف، وقضاء على التنوّع الـــذي أراده الله لعباده، وعدّه آية من آيات وجوده مثلما سبق أن أشرنا :

" ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة " (المائدة : 48).

" ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إنّ في ذلك لآيات للعـــالمين " (الروم : 22).

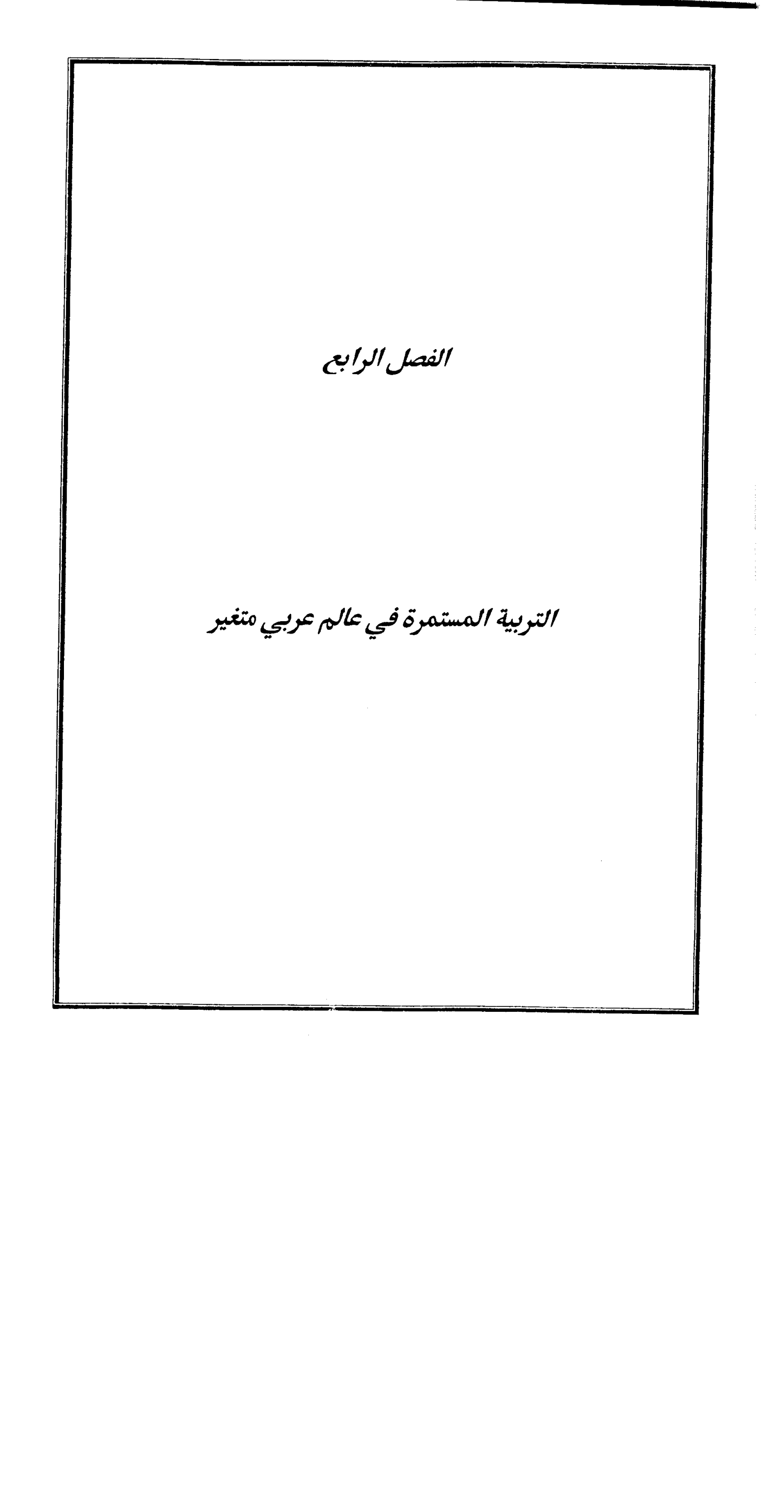
لذلك فإن أمام ثقافتنا وتربيتنا العربيّة الإسلامية – في عصر العولمة – تحديات جساما، فـــي مقدمتها أن تقوى على النهوض من ذاتها، وتنمو نموا داخليا بجهد أبنائها، وذلك بالعودة إلى مخزونها الثريّ فتحييه وتجدّده دون أن يأخذ ذلك منهج أسر الحاضر في قيود الماضي من جهـــة، وبالتفـــاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى تجنّبا للانغلاق والتحجّر من جهة أخرى. وبدل أن تكون العولمة إفقـارا لثقافتنا، وعامل تصحّر لها لا تقلّ عواقبه الوخيمة عن عواقب التصحّر البيئي القاتل، فإنه ينبغي لنـــا أن نغتنم هذه الفرصة المتاحة لنا ولغيرنا من شعوب العالم – وهي فرصة العولمة – لإقامـــة حـــوار حقيقي مع الثقافات الأخرى، بما يعرّف بهويتنا العربيّة الإسلامية، وقيمنا النبيلة الخـــالدة، وإبداعنـــا الأدبي والفني الراقي، ودورنا الرائد في الحضارة الإنسانية، وبما ينـــتزع " الاعـــتراف بحضورنـــا باعتباره مصدر غنى للعالم، مثلما هو العالم مصدر اغتناء لنا بالطبع "، وبما يساعدنا علـــى معرفـــة الآخر وحسن التعامل معه، تحقيقا لخير الإنسانية.

إن للتربية والثقافة دورا حاسما بالنسبة إلى مجموع أقطار أمتنا العربيّة والإسلامية في زمـــن العولمة. فهما وسيلتنا إلى تحقيق تنميتنا الشاملة، وترسيخ هويتنا، واحتلال الموقع الذي نحن جديرون به بين الأمم الناهضة. والعولمة فرصة تتاح لنا لحثّ السير من أجل الخروج من التخلّـــف ودائـــرة التهميش، على شرط أن نحسن الاستفادة من إيجابياتها – وفي مقدمتها التقـــدّم العلمـــي والازدهـــار المعرفي والتطوّر التقاني – وتفادي انعكاساتها السلبية التي في مقدمتها الغزو الثقافي وما يترتّب عليه من استلاب حضاري والتباس في الهويّة.

وإذا كانت العولمة قد انطلقت، حديثا، خارج ديارنا وبدون مشاركتنا، فإن ذلك لا يعفينا مـــن تحمّل مسؤولية مصيرنا، واللّحاق بالعالم المعولم وبركب الحضارة المتسارع.[1]

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل. المرجع السابق، 1999، ص 78 – 81.



الفصل الرابع

التربية المستمرة في عالم عربي متغير

الفصل الرابع

التّربية المستمرّة في عالم عربيّ متغيّر

تشكّل الفلسفة والأهداف، المنطلقات الأساسية والموجّهات الحاكمة لأي نظام تربوي وتعليمي، ومن ثمّ لكافة مؤسساته وعملياته وأنشطته. ويتم تحديد فلسفة المؤسسة المدرسية وأهدافها في كل عصر ومجتمع على أساس الواقع والتصوّرات المتّصلة بطبيعة المعرفة وآليات اكتسابها وطبيعة المجتمع والفرد والقيم. وفلسفة التّربية العربيّة عموما، تستمدّ موجّهاتها من معطيات الفكر الإسلامي والتراث العربيّ الأصيل. هذه الفلسفة العربيّة تدعو إلى التعليم من المهد إلى اللّحد، وتجعل التعليم فريضة على كل مسلم ومسلمة كمطلب لتأدية دور الخلافة التي يقوم بها الإنسان على الأرض لإعمارها وإحيائها. والمعرفة في ظلّ الفلسفة الإسلامية والعربيّة ذات شقّين : معرفة نقليّة، ومعرفة عقليّة. فالنقليّة هي ما ارتبط منها بالعلوم الشرعية وفروعها، والعقليّة هي كل ما توصّل إليه الإنسان من علوم ومعارف وفكر في المجالات الطبيعية والإنسانية والتقنية والأدبية. والمزاوجة بين هذين النوعين من المعارف، أساسي لإحياء الكون ولمواكبة التغيير. هذه الفلسفة العربيّة الإسلامية ترى أن التغيير سمة وناموس من نواميس الكون، لا يمكن إيقافه إلا بالتعامل اليقظ والواعي من خلال إعداد العدّة له، وبآلية توازن بين قيم الماضي وأصالتها ومتطلّبات النموّ والتغيير. فيروى عن علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – أنه قال : " لا تقسروا أولادكم على آدابكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم ".

إن النظرة الفاحصة لعالم اليوم تنبئ أن المجتمعات المعاصرة هي مجتمعات تقلّصت فيها حواجز المكان والزمان، وقربت فيها المسافات، وتزايدت حدّة تأثّرها وتأثير بعضها في البعض، حتى كادت تصبح كالقرية الإلكترونية... ويحكم هذه المجتمعات عولمة كاسحة في الاقتصاد والسياسة والثّقافة، وحدّة التغيير فيها متسارعة بطريقة غير معهودة... والمعرفة فيها تتزايد بمتواليات هندسية، فيها ما هو خير للإنسانية، وفيها ما هو شرّ لها، وإن كانت طبيعة المعرفة في الأصل الحياد، بيد أن الإنسان يوجّهها الجهة التي يبتغيها ويوظّفها. في هذه المجتمعات المعولمة، أصبح التعلم وإعادة التعلم والتدريب وإعادة التدريب، سمة أساسية من سمات العصر وجزءا أساسيا في حياة الشعوب خاصة المتقدمة، وليس ترفا بل مطلبا أساسيا لمواجهة التحدّيات التي تواجه الإنسانية في سوق العمل والسياسة وتغيّراتها، والتقانة وتطوّرها، والاقتصاد ومتطلّباته.

وفي الفكر العالمي المعاصر، لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة التي يتعلم فيها الأفراد، بل أصبح المجتمع بأسره وبكل مؤسساته وشبكاته عبارة عن مدرسة كبرى للتعلم. والتعلم المدرسي لم تعد وظيفته مجرد نقل التراث والحفظ والتلقين، بل أصبحت رسالته إكساب الدارسين مهارات التعلم

الذاتي، والقيم والمهارات التي تسهم في تحسين نوعية الحياة، وإكساب الدارسين مـــهارات التكيّـف وإعادة التكيّف مع المتغيّرات المتسارعة وحل المشكلات وقيم الحوار والتعايش والتسامح.

إن رياح التغيير التي هبت على العالم أجمع، ألزمت الأنظمة التربوية على المستوى العا لمي إعادة النظر في خططها وبرامجها، ورؤاها وممارساتها التربوية، لتتلاءم مع جوهر هذه التغيـــيرات وروحها. ورغم أنه لا يمكن الفصل البتة بين فلسفة التّربية والفكـــر الإيديولوجـــي الموجّـــه لـــهذه الفلسفات، إلا أن فلسفة التّربية المستمرّة اعتبرت في المجتمعات المعاصرة أنموذجا حضاريا يمكـــن الاستناد على موجّهاته، غير الإيديولوجية بطبيعة الحال، لتطوير الأنظمـــة التربويـــة أيـــا كـــانت، وتجويدها.

وطالما أن فلسفة التّربية تتنزّل في هذه المرتبة السامية من العمل التربوي، فإن أيـــة نظـــرة استشرافية جادة لمستقبل التّربية والتعليم في الوطن العربيّ، تستلزم إمعان النظر في الفلســـفة التـــي ينبغي أن تحكم المنظومة التربوية، وتوجّه المشروع التربوي العربيّ. وهنا ينبغي التنبيه إلى محـــذور أساسي قبيل الحديث عن فلسفة عربيّة موحدة للتربية. هذا المحذور هو أن الأنظمة التربوية العربيّـــة رغم القواسم المشتركة بينها، إلا أنه لا يمكن الادّعاء بإمكانية صياغة فلسفة لها تحظى بقبول جميـــع الدّول، وذلك لتباينات موضوعية معروفة، وهذا يحتّم الاكتفاء بالموجّهات الرئيسية الكبرى التي تسيّر منظومة التّربية وتشكّلها، دون الدخول في التفاصيل الفلسفية المرتبطة بخصوصيات مجتمعية وثقافية.

وفي يقيننا، أن أنموذج التّربية المستمرّة كإطار عام مرن يستدعي قيما إنسانية وتربوية تكـــاد تكون عالمية ويمكن أن توظّف توظيفا حيويا لتجويد الأنظمة التربوية العربيّـــة وترقيتـــها لتواكـــب معطيات التجربة الإنسانية، ولتعزيز مقومات الإنتاج وتفعيل الاقتصاد، ولتحقيـــق مبـــدإ ديمقراطيـــة التّربية، ولتقوية المنافسة في ظلّ تيارات العولمة الثقافية والاقتصادية الكاسحة، ولتحســـين مســـتوى نوعية الحياة في المجتمعات العربيّة، ولتهيئة الفرص أمام الأفراد لتحقيق ذواتـــهم والمســـاهمة فـــي العطاء والبناء في مجتمع متغيّر.

إن هذا المفهوم والنموذج الذي يدعو إلى التكامل والتعاون بين أنظمة التعليم النظامي وغـــير النظامي والعرضي، امتدّ واتسع في نطاقه ومداه، واتسع أيضا في محتواه ومضمونه وأهدافه، فغـــدا يشمل ميادين تنتسب إلى ميادين التنمية الشاملة للمجتمع، وإلى القيم الإنســـانية الأساســـية كالتّربيـــة السياسية والكفاح من أجل تقدم المجتمع، وكتعليم التقنيات الزراعية والصناعية والصحيـــة والمهنيـــة بوجّه عام، وكالعناية بمبادئ النسل، وإيقاظ الوعي السياسي والدّربة على ما يتّصل بالتّربية المدنيـــة، وتكوين روح المواطنة وتوفير مشاركة المجتمع في شتى شؤونه، وغرس روح الديمقراطية وحقـــوق الإنسان، وإشاعة روح التفاهم والتعاون العالمي، حتى يكاد يحول المجتمع كله إلـــى مـــدارس بـــلا جدران، إلى مجتمع متعلم ومعلم في آن واحد، وغدا هدفه الأساسي السعي إلى إعداد الأفراد للعمـــل

من أجل بيئتهم ومجتمعهم، ومن أجل الإنسانية جمعاء، والعمل على صياغة جديدة وفق هذا المطلب[1]، وفوق ذلك تدعو التّربية المستمرّة إلى تمكين المجتمعات والأفراد من مواجهة التغيّرات المتسارعة التي هي سمة من سمات هذا العصر.

إن العصر الذي نعيشه مليء بالتحدّيات التي تواجه الإنسان كل يوم، فكل يوم تظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وأفكار جديدة، ومهارات جديدة، وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح، أي أنها تحتاج إلى إنسان مبدع، ومبتكر، بصيرته نافذة، قادر على تكييف بيئته الطبيعية والاجتماعية وفق القيم والأهداف المرغوبة، وليس التكيّف معها فقط. ولا يتحقّق هذا دون تربية تواكب متطلّبات العصر وتواجه تحدّياته، تربية تكون نقطة الانطلاق الأساسية لتحسين نوعية الحياة، ومساعدة الأفراد والجماعات على تحقيق الأهداف التنمويّة للمجتمع، تربية بشقّيها النظامي وغير النظامي تتوافر لجميع الأفراد، بصرف النظر عن كلفتها وعائدها الاقتصادي، تربية لكل من يحتاجها ويريدها، وفي أي وقت يحتاج إليها فيه، وفي أي مكان يعيش فيه، وبالطرق التي تتلاءم مع كل ما يحتاج لتحقيق النجاح، والسيطرة على المعرفة التي تؤهله للاستفادة مما تعلمه والاستمرار في هذا حتى نهاية حياته.[2]

إن التّربية المستمرّة وحدها كفيلة بخلق مجتمعات تتحرك وفق هذه المعطيات والتصوّرات، وبدون الأخذ بها ستظلّ التّربية راكدة، كلاسيكية، قاصرة عن الأخذ والعطاء مع متطلّبات التغيير والتحديث وروح العصر وجوهره. ومهما يكن من أمر، فإن مفهوم التّربية المستمرّة الذي نتحدّث عنه كرؤية فلسفية تربوية، يرتجى منه إحداث قفزات نوعية لتطوير التّربية وتجويدها، لم يحظ بكثير من العناية في أدبيات التّربية العربيّة، إذ أن نصيبها لا يتجاوز الإشارات العابرة هنا وهناك دون التوقف المتعمق الجاد لبحث هذه الرؤية في جوانبها المتعددة. وعلى ذلك اتصف المفهوم بالضبابية وعدم الوضوح، مما أدى إلى الخلط الكبير بين هذا المفهوم ذي الرؤية الموسعة، والمفاهيم الأخرى التي يشكّل البعض فيها جزءا محدودا من منظومته مثل مفاهيم تعليم الكبار، ومحو الأميّة، والتعليم الموازي، والتعليم عن بعد، والتعليم المتجدد وغيرها كثير. ولهذا السبب ظلّت التّربية المستمرّة في كثير من المجتمعات النامية مجرد لفظة تذكر فتمجّد، وأحيانا برامج تنفّذ، دون أن ينظر إليها على المستوى الفكري والتشريعي على أنها رؤية تضبط العمل والتحرك التربوي ويخطط لها تخطيطا عقلانيا كجزء لا يتجزأ من المنظومة التنمويّة.

---

[1] عبد الله عبد الدائم : تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة في ظلّ النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، العدد 40، 1993، ص 8 – 9.

[2] عبد الله عبد الدائم : دور التّربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة. الثقافة العربيّة الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها. دار الطليعة، بيروت، 1987، ص 97 – 120.

وحقيقة الأمر أن التّربية المستمرّة في صبغتها العامة، مفهوم يتضمن الإعداد الشامل للإنسان، طبقا لمسلك تربوي يستمر طوال حياته، ويستدعي نظاما كاملا تنسّق به كل أنواع التّربية، ويقدم الوسائل المناسبة التي تستجيب لتطلعات كل فرد : التربوية والثقافية والمهنية بالشكل الذي يتوافق مع قدراته. ومن ثمّ، فالتّربية المستمرّة، طبقا لهذا المفهوم، أكبر من تعليم الكبار. إنها تبدأ مع الطفل قبل أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية حيث تقدّم له صيغ تربوية لا نظامية تقوم بها الأسرة والبيئة المحيطة بها بكل وسائلها التربوية، ودار الحضانة، وروضة الأطفال. وتستمر معه تلميذا في كل مراحل التعليم العام، تربط الكتاب بالحياة، والمدرسة بالمجتمع، والتعليم بالتعلم، كما تصاحبه بعد التخرج من جامعته، وتهيّئ له استمرارية التعليم والنموّ فيه بما يتناسب مع حاجاته وقدراته.[1]

ومن خلال هذا التصوّر، فالتّربية المستمرّة جهد واع ومسؤول ومبرمج وفق خطة واضحة الأبعاد والمراحل، وليست برامج تفتقد التنسيق والتكامل لكونها نتيجة حدث طارئ، أو لاهتمام شخصي من مسؤول في مرحلة معينة، أو استجابة لاتجاه غير مدروس. هذه التّربية المستمرّة المقصودة تمثّل عملية تتكامل فيها التّربية النظامية وغير النظامية واللانظامية تكاملا عموديا وأفقيا. " وينطوي هذا المفهوم على ضرورة الاعتراف بأن التّربية عملية مستمرّة تحدث طيلة حياة الفرد، وهي جزء لا يتجزّأ من طبيعته البشرية، كما يرتبط بهذا المفهوم ضرورة الربط بين التّربية والحياة، وهذا يعني أن المراحل التعليمية التقليدية ما هي إلا منظومة جزئية من المنظومات الكبرى التي يتعلم من خلالها الفرد طيلة حياته، وينبغي بالتالي ألا تعدّ المنظومة الوحيدة للتعليم والتعلم ".[2] وهذا يعني بطبيعة الحال أن المجتمع بكل مؤسساته وأجهزته يصبح مدرسة كبرى يتعلم من خلالها الفرد طيلة حياته.

فالتّربية المستمرّة مدى الحياة إذن، مطلب تتزايد الحاجة إليه يوما بعد آخر لمواجهة التحدّيات الكبرى التي تواجه الاقتصاد والعمل والتقانة والمعلومات والمحافظة على الذات والهوية. هذه الطبيعة الحضارية للتربية المستمرّة ليست إجراء فنيا تتخذه الأنظمة التربوية بقدر ما هي فلسفة ورؤية تتبنّى بإرادة سياسية واعية وواعدة، وتترجم موجّهاتها ومنطلقاتها إلى برامج وأنشطة وفعاليات تمكّن من خلق المجتمع المتعلم الذي يتعلم فيه الأفراد طيلة حياتهم دون قيد أو شرط من المهد إلى اللحد. وفي ضوء هذا التوجّه، يتحوّل التعلم والتعليم إلى حق طبيعي للأفراد، وقيمة أصيلة في المجتمع، وشرطا أساسيا للنموّ والتطوّر.

---

[1] محمود قمبر. الجامعات العربيّة المفتوحة ودورها في تعليم الكبار، دراسة مقارنة. التجارب العربيّة في مجال الجامعات المفتوحة، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1996، ص 145.

[2] Cropely, A.J and Dave, RH, Lifelong Education and the Training of Teachers. Unesco Institute of Education 1977

انظر أيضا H.R Dave Foundation of Lifelong Education. Oxford Pergamon press, 1976.

ولئن اهتمّت المجتمعات الإنسانية عبر تاريخها، وبالتحديد خلال القرن الماضي، بالتّربية النظامية الموجّهة أساسا إلى الصغار، إلا أن بذور التغيير في التفكير الإنساني حول التّربية المستمرّة، خاصة للكبار، بدأت تتبلور منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وذلك بفضل ما قامت به اليونسكو من مناشط فكرية، لبلورة المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتّربية غير النظامية، وتعليم الكبار، والتعليم المستمر. ففي المؤتمر الدّولي الثاني لتعليم الكبار المنعقد في مونتريال، تقرّر اعتبار التعليم مدى الحياة أحد أهداف السياسات المقبلة للحكومات، وأكّد ذلك مؤتمر طوكيو 1972 الذي نظر إلى تعليم الكبار في ضوء فكرة التعليم المستمر، واعتبره نشاطا ممتدّا مدى الحياة.[1] ولعل من نافلة القول، أن نذكر بأن الدين الإسلامي الحنيف قد سبق أن أكّد على هذه المسألة قبل هذا المؤتمر بقرون من الزمن.

هذا الاهتمام المتزايد الذي أولته المنظمات الدّولية وبالتحديد اليونسكو، لتعليم الكبار والتعليم المستمر جعل كثيرا من دول العالم تنظر إلى التعليم المستمر كنمط رابع من التعليم، تمييزا له عن التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، وتفرضه الحاجة المستمرّة والمتجدّدة مدى الحياة. وفي ضوء هذا التغيير، برزت إلى حيز الوجود على الصعيد الدّولي، مؤسسات متعددة تلبّي احتياجات التعليم المستمر للكبار من بينها الجامعات العربيّة، ومراكز إعداد القيادات السياسية والاجتماعية، ومراكز محو الأميّة والتثقيف العمالي والشبابي والنسائي، ومدارس تعليم اللغات الأجنبية، ومراكز التدريب المهني والمهارات الخاصة، ومراكز تأهيل المهاجرين، ومؤسسات التعليم عن بعد، وتدريب المزارعين والتوعية الأسرية وغيرها. وواجهت هذه الحركات المتعددة صعوبات مالية وغير مالية ولكنها صمدت في وجه التحدّيات لقناعات العاملين عليها، ولارتباطها في أماكن كثيرة بانتماءات سياسية تمكن لها الديمومة والاستمرار.

ومع مرور الوقت، تزايد الاهتمام بهذه المسألة، وعزّز من قوتها مساندة الدّول المتقدمة اقتصادا للدول الأقل حظا ودعما ماديا وفنيا لتنفيذ خططها وبرامجها في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، وذلك لاعتبارات متعددة لا تخلو غالبا من البعد السياسي بعيد المدى. وحرصت الدّول المتقدمة على مساندة ومؤازرة برامج التعليم المستمرّ ذات التوجّهات التنمويّة الجذرية والموجّهة إلى تفعيل دور المرأة ودمجها في النسيج المجتمعي، ومحو الأميّة والتعليم المهني للطبقات المهمشة، وبرامج التثقيف بالديمقراطية وحقوق الإنسان، وحماية البيئة وغيرها من المشروعات التي تعدّ المحاور الكبرى التي تشتغل بها المنظمات الدّولية المهتمة بقضية تعليم الكبار والتعليم المستمرّ وعلى رأسها المجلس العالمي لتعليم الكبار الذي يتّخذ من تورنتو مقرا دائما له.

---

[1] نبيل عامر صبيح : تعليم الكبار، استعراض تاريخي، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1998، ص 62 – 66.

إن الاهتمام بمسألة التعليم المستمر تجاوزت بعد الممارسة الميدانية التطبيقيــــة منــذ أوائــل الأربعينات من هذا القرن عندما قرّرت بعض الجامعات الأمريكية اعتماد التعليـــم المســتمر حقــلا تخصصيا أكاديميا للدراسات العليا، ليس من باب الترف أو اللّهث خلف التقليعات العابرة بقدر ما هـو إيمان متجذّر بمدى أهمّية هذا الحقل وانعكاساته المباشرة على تحسين نوعية الحياة في المجتمع. ومنذ ذلك الوقت، بدأ الاهتمام العالمي ببحث الظواهر الميدانية الخاصة بتعليـــم الكبـــار، خاصـــة فلســفة الدارسين فيه واهتماماتهم ودوافعهم ، وإدارة برامجه وتطوير مناهجه وغير ذلك من الموضوعـــات. ولعبت الجامعـــات الأمريكيـــة والكنديـــة والبريطانيـــة، والمنظّمـــة الأمريكيـــة للتعليـــم المســـتمر (A. A. A. C. E) والمنظمات والجمعيات النوعية المنبثقة عنها، دورا رياديّا في مسألة التنظير والتقعيـد لحركة تعليم الكبار، ووضعت النماذج التي يمكن الاهتداء بها والحذو حذوها.

إن كل هذا الاهتمام الدّولي بالتعليم المستمر على مستوى الممارسة والتنظير لم يبدأ من فراغ، وإنما هو نتاج قناعات متأصّلة وإيمان عميق بأن التعلم حق للأفراد طيلة حياتهم، وأنه جزء لا يتجـزّأ من حقوق المواطنة، وأنهم قادرون عليه، وأنه الكفيل بمواجهة التحدّيات الكبرى وتنمية الإنسان القادر على البناء وعلى البذل والعطاء من أجل تنمية نفسه وتنمية المجتمع الذي يعيش فيه. فتنمية الإنســـان تعلو في أهمّيتها وقيمتها على تنمية العناصر المادية في التنمية، لأن هذه العناصر المادية لا قيمة لـها في غيبة الإنسان الواعي القادر على حسن استثمار واستخدام هذه العناصر والمـــوارد والإمكانـــات المادية. وتنمية الإنسان تعني تنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته المرغوبة، وتطوير خبراته وتوســـيع مداركه والانتفاع بمستواه الفكري والثقافي ومستوى الأمّة المستمر، حتى يستطيع الإسهام بفاعلية فـي تنمية نفسه ومجتمعه.[1]

إن هذا التعليم المستمر الذي بدأ يأخذ أهمّية متزايدة خلال العقود القليلة الماضية، من المتوقـع أن تزداد أهميته في ظلّ التطوّرات التكنولوجية المتسارعة، والتي تؤدي إلى تغييرات مستمرّة في بيئة العمل ومتطلّباته وطرق أدائه. ويعمل هذا التعليم على توفير فرص التعليم لهؤلاء الذين لم يحصلـــوا عليها من قبل، أو الذين التحقوا بوظائف لا تتّفق مع رغباتهم وتخصصاتهم، أو من تدهورت مهاراتهم بسبب التغيّرات التكنولوجية ويكونون بحاجة إلى إعادة التعليم أو التدريب.[2]

ففي السنوات القليلة الماضية، برزت أصوات مهمة تنادي بحتمية التعليم المستمر وضـــرورة تبنّيه كفلسفة تربوية لاعتبارات موضوعية ومقنّنة. فلقد أكّد تقرير جاك ديلور[3] أن مفـــهوم التعليـــم المستمر مدى الحياة، هو أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين ويستجيب للتحدّي الذي يطرحه عـــالم

---

[1] عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، 1992، ص 96.

[2] محيا زيتون : مرجع سابق، 1996، ص 48.

[3] J. Delors. & Colleagues. Report of the international commission on Education for the Twenty First century. UNESCO, October 1995, p 1 – 16.

سريع التغير، وأنه ينبغي أن نجعل التعليم مدى الحياة مكانة القلب في المجتمع. ويؤكد هـذا التوجـه نيريري، حيث يقول : " إن أنسب صيغة تربوية للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية الحالية والمستقبلية تكمن في تبني سياسة التعليم المستمر. إن التعليم المستمر والتدريب المقترن بالحياة وبـالعمل، هـو الحل. فكما أن العمل هو جزء من التعليم، فكذلك يجب أن يصبح التعليم جزءا لا يتجزأ من العمـل، ويجب على الناس التعلم في أثناء العمل وفي أماكن عملهم، وينبغي أن تتحول أماكن العمل إلى أماكن للتعلم. وفي هذا الصدد، يذكر رئيس المؤتمر العالمي الخامس لتعليم الكبار المنعقـد فـي هـامبورج عام 1997، أن التعليم المستمر أعظم استثمار لولوج المستقبل ". [1]

إن الأخذ بفلسفة ورؤى التربية المستمرة لا يتحقق من خـلال رفـع الشـعارات وترديدهـا وتزويق السياسات القائمة بها، بقدر ما يتحقق من خلال التغيير الجذري للتصـورات التـي تحكـم المنظور التربوي من داخلها. وما لم تغير هذه القوالب الفكرية الكلاسيكية للتخطيط الوطني والتربوي فلا يمكن لفلسفة التربية المستمرة أن تنمو نموا طبيعيا.

إذن نؤكد مرة أخرى، أن التربية المستمرة كمطلب تنموي منشود، لا يمكن أن يتحقق فـي ظل تربية كلاسيكية تنظر إلى التربية على أنها حكر على المراحل الأولى من التنشـئة الإنسـانية، وتنتهي بمجرد انتهاء المتعلم من دراسته التكوينية الأولى، أيا كانت ابتدائية أو ثانويـة أو جامعيـة. فحجم التغيير المعرفي والتعقد التكنولوجي، جعلت المعارف تتزايد بمتواليات هندسية لا تمكن التنشئة التربوية والتعليمية الأولى للفرد، مهما كانت جودتها، أن تحصن الفرد أو تكفيه للعيـش بـها مـدى الحياة، إذ لابد له أن يواصل تعليمه بشكل مستمر ومتواصل مدى الحيـاة إن أراد أن يطـور ذاتـه ويواكب التغييرات.

وفي ضوء توجهات التربية المستمرة بدأت بعض الدول، ومن بينها أمريكا، سن تشـريعات إلزامية للمشاركة في برامج التعليم المستمر لبعض الشرائح المهنية التي تتعرض مجـالات عملـها لتغييرات نوعية متسارعة في جوانبها المعرفية مثل الطب، والهندسة، والقانون، والصيدلة، والتعليـم، وغير ذلك من المهن. ووضعت لهذا الغرض إجراءات وضوابط لتقنين إلزاميتها، وللتحقيق في آليـة الأخذ بها. صحيح أن هذه المسألة واجهت اعتراضات من قبل بعض الجهات خاصة من الشـرائح المهنية المستهدفة، ولكن هذه المعارضة فترت، وأصبح التشريع تراثا معمولا وملتزما به.

ليس هذا هو التغيير الوحيد الذي حصل في ا لمجتمع الأمريكي على سبيل المثال في تبنيـه لصيغة التربية المستمرة كنمط حياة وتربية، بل اشتمل التغيير مفاهيم وممارسات عدة أدت إلى فتـح القنوات بين أنظمة التعليم المختلفة، وألغت الحواجز التقليدية المعيقة للاستفادة مـن فـرص التعليـم

---

[1] محمد أحمد الرشيد : رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بحوث مؤتمر المملكة العربيـة السعودية في مائة عام. الرياض 1999، ص 44.

والتعلم، ووظّفت المؤسسات المجتمعية للربط بين التمدرس والحياة، وسمحت للمواطنين بالإنفاق على تعليمهم وتدريبهم المستمر، واقتناء التكنولوجيا الحديثة خصما على ضرائب الدخل المستحقة عليهم سنويا، وغير ذلك الكثير من الممارسات الموجّهة إلى تحقيق ديمومة التعليم واستمراريته بما ينعكس إيجابا على حياة المواطن اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

إن الإيجابيات الكبرى التي انطوت عليها فلسفة التّربية المستمرّة، ساهم في بلورتها عدد من المتغيّرات العالمية، من بينها الدعوات المتزايدة إلى تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، والاهتمام بمبادئ التعلم الذاتي، ونتائج الأبحاث المعمّقة التي أثبتت قدرة الكبار على التعلم، والحقائق المرتبطة بالعلاقات الإيجابية المترابطة بين مستوى التعليم والدخل والإنتاج. هذه الجوانب جعلت كثيرا من العلماء وصناع القرار ورجالات التّربية يلتفتون لهذه المسألة ويولونها اهتماما بالغا.[1] وفي ضوء كل هذا، يمكن القول إن فلسفة التّربية المستمرّة تستند إلى عدد من الخصائص والمفاهيم التي تشكّل طبيعتها، وتجعل منها خيارا ذا جدوى كبرى، لتحسين نوعية الحياة في المجتمعات، وتغري بالتالي كثيرا من صناع القرار لتبنّيها. وتتلخّص هذه المفاهيم والخصائص والأسس التي تستند عليها فلسفة التّربية المستمرّة في خمسة أبعاد رئيسية هي :

1. الكلّية أو الشمولية (Totality) : تغطي التّربية المستمرّة فترة حياة الإنسان، وتشمل كل المراحل التعليمية بما في ذلك التّربية ما قبل المدرسية وتعليم الكبار، وتشتمل على كل أنواع التعليم بما في ذلك التعليم الرسمي، الذي يتم في مؤسسات التعليم، والتعليم غير الرسمي الذي يتم في مؤسسات غير تعليمية بطبيعتها، والتعليم غير النظامي الذي يحدث في مواقف الحياة المختلفة.

2. التكامل (Integration) : إن كل المؤسسات التربوية من منظور التّربية المستمرّة مترابطة ومتصلة بعضها ببعض. إن البيت هو أول مكان يحدث فيه التعليم، ولذا يجب أن ينظر إليه كجزء من شبكة أنظمة التعلم الواسعة. وبنفس الوقت فإن المجتمع المحلي يعتبر مصدرا رئيسيا للخبرات خلال حياة الفرد. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مكان العمل عبارة عن مؤسسة تعليمية أخرى، وأخيرا فإن المدارس والكليات والجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم الرسمي، هي أيضا جزء من أنظمة التعليم المتكاملة، ولكنها ليست المؤسسات التي تمتلك كل السلطة والسيادة في تربية الناس، كما أنها يجب ألا تعتبر وكأنها تعيش بمعزل عن الناس.

[1] Paul Belanger : Lifelong learning, the Dialectics of Lifelong Education. The international Review of Education. 40 : 3 – 5. 1994, p 353.

3. المرونة (Flexibility) : تتضمن التّربية المستمرّة توجّها ديناميكيا للتربية، فهي يجب أن تسمح بتقبّل المواد التعليمية المناسبة للحاجات المتغيّرة باستمرار، وتبنّي الوسائط الجديدة كلما أصبحت هذه الوسائط متوافرة. وتتجلّى المرونة في إفساح المجال أمام الأنماط البديلة للتعليم، وتعدد أنماط محتويات التعليم وأدواته ووسائل تقويمه، وتوقيت حدوثه. وأخيرا فإن التّربية المستمرّة لا تفترض أن الفرد أصبح ملزما بالسير في اتجاه واحد لا يتغيّر طوال حياته نظرا إلى أنه قام باتخاذ قرارات معيّنة في طفولته أو قرّر له، ولكنها تفترض أن هناك إمكانية مستمرّة للتغيير من خلال عمليات التعليم الجديدة بعد انقضاء فترة التمدرس (Schooling).

4. الديمقراطية (Democratization) : إن التّربية المستمرّة تؤمن بحق جميع الناس للاستفادة من فرص التعليم بغضّ النظر عن مستوياتهم الاقتصادية الاجتماعية ومستويات نموّهم العقلي، فالتّربية المستمرّة هي للجميع وليست للنخبة.

5. تحقيق الذات (Self-Fulfillment) : إن الهدف النهائي للتربية المستمرّة هو تحسين نوعية حياة كل فرد. ولتحقيق هذا الهدف، فإن عليها أن تساعد الناس على التكيّف للتغيّر، وأن تطلق العنان لقدراتهم الإبداعية والخلاقة، وبالنتيجة فإنها تهدف إلى خلق مجتمع مبدع وخلاق من خلال إيجاد الثقة الذاتية اللازمة عند أفراد ذلك المجتمع. وهذا يتطلّب أفرادا قادرين على مواجهة الضغوط السياسية والاجتماعية للعصر، وقادرين على التعبير عن مشاعرهم ويستطيعون تحقيق ذواتهم من خلال التعاون مع الأفراد الآخرين. [1]

إن هذه السمات والخصائص التي تتميز بها فلسفة التّربية المستمرّة سيطرت على عقليّة رجالات الفكر والتّربية في الوطن العربيّ، والذين أمعنوا النظر في استشراف السهمّ التربوي المستقبلي. فالدراسات الاستشرافية المتعمقة لمستقبل التّربية في الوطن العربيّ في القرن الحادي والعشرين، والتي قامت بها المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التّربية العربيّة لدول الخليج، ومركز دراسات الوحدة العربيّة، ومنتدى الفكر العربيّ، جميعها تدعو إلى حتمية الأخذ بالموجّهات الفكرية الأساسية لفلسفة التّربية المستمرّة لتطوير التعليم العربيّ وتجويد نوعيته. ففي أوائل التسعينات، طرح منتدى الفكر العربيّ مشروعه الحضاري الكبير حول تعليم الأمّة العربيّة في

---

[1] محي الدين توق : التّربية المستمرّة ودور الجامعات في تطوّرها. رسالة الخليج العربيّ. العدد الخامس عشر 1985، ص 8 - 10.

القرن الحادي والعشرين " الكارثة أو الأمل "، وحدّد المشروع الأهداف الكبرى التي ينبغي أن تـهتدي بها نظم التّربية والتعليم العربيّة في بدايات القرن الحادي والعشرين.

وعلى هذا الأساس، اقترح المنتدى نموذجا استراتيجيا لتطوير التّربية والتعليم فـي الوطـن العربيّ ينسجم في فلسفته ورؤاه وتوجّهاته مع توجّهات فلسفة التّربية المستمرّة. وتقوم الاستراتيجية التي اقترحها المنتدى على خمسة مفاهيم حاكمة هي :

1. الشجرة التعليمية : وهي مفهوم جديد يكون الإطار للهيكلية الجديدة المقترحة لتعليم المستقبل. والمقصود به أن تتمّ إعادة هيكلة النظام التعليمي ليكون أكثر مرونة وتنوّعا من حيث قدرته على السماح للطلاب بالانتقال الأفقي والرأسي، أو من حيث إمكانية الامتـداد والتشـعب اللامحـدود للتخصصات والمقرّرات الدراسية والتدريبية. ويقترح أن يحلّ هذا المفهوم كإطار لتنظيم التعليـم بدلا من مفهوم " السلم التعليمي ".

2. التعليم الذاتي أو تعليم كيفية التعلم : ويعني هذا أن على المؤسسة التعليمية العربيّة أن تجعـل مهمتها الأساسية – في ظلّ التنامي السريع للمعرفة والمعلومات وفي ظلّ بروز مصادر معرفيـة أخرى نظامية وغير نظامية – تمكين المتعلم من اكتساب مهارات التعلم الذاتي، وما يرتبط بـها من تكوين قدرات لمعرفة مصادر المعلومات وتحليلها ونقدها، والاختيار الأمثل من بينها بدلا من تلقين المعارف والعلوم.

3. الجسور التعليمية ونقاط العبور المتعددة : وينطوي هذا المفهوم على إتاحة فرصة دائمة للفرد للدخول في النظام التعليمي، مهما كان عمره ومستوى تعليمه الرسمي السابق، كما يعني إمكانيـة الانتقال عبر جسور تعليمية من تخصّص إلى آخر. ويتّصل هذا المفـهوم بمفـهوم " الشـجرة التعليمية " سابق الإشارة إليه.

4. المشاركة بين المجتمع المدني والدّولة في أمر التعليم : ويعني هذا المبدأ أن مسؤولية التعليـم تخطيطا وإشرافا وإدارة وتمويلا ينبغي أن تكون أمرا مشتركا بين الدّولة ومؤسسـات المجتمـع المدني. فمسؤولية الدّولة هي " توفير التعليم الأساسي (جذع الشجرة التعليمية)، وما بعد الأساسـي للمؤهلين القادرين ذهنيا وغير القادرين اقتصاديا، والإشراف العام على سير العملية التعليمية فـي المجتمع، وعلى مؤسسات المجتمع المدني أن تساهم في نفقات التعليم، ليس فقط من أجل تخفيـف أعباء الدّولة وإنما لربط التعليم بتوفير احتياجات المجتمع المدني ".

5. فكّ الارتباط بين الشهادة والوظيفة : ويعني هذا المفهوم أن تحوّل النظم التعليمية العربيّة من الإطار الضيق الذي ارتبطت به واستقر في أذهان ووجدان الأفراد من طلاب ومسؤولين وأولياء أمور، والذي يربط ما بين التعليم والحصول على شهادة ومن ثم الحصول على " وظيفة حكومية "، إلى مفهوم جديد يقوم على أن التعليم يعدّ للعمل المنتج المجزي الذي يمكن أن يكون خارج الأجهزة الحكومية، وليس بالضرورة أن يكون لزاما على الدّولة إيجاده للخريج. وسيدفع تحقيق هذا المفهوم إلى أن " يجعل الطلاب أكثر دأبا وحرصا على اختيار تخصصاتهم بعناية، والتهيّؤ الدائم للعودة إلى مقاعد الدراسة لإعادة التأهيل والتدريب على المهن والأعمال التي يحتاجها الاقتصاد الوطني بالفعل ".[1]

1. مبررات الأخذ بفلسفة التّربية المستمرّة :

إنّ التوجّه السائد اليوم لدى المهتمين بالشأن والهمّ التربوي، يدعو بصراحة إلى ضرورة الأخذ بفلسفة حديثة للتربية تبنّى في ضوء روح وجوهر فلسفة التّربية المستمرّة قولا وعملا، اعتبارا لمبرّرات منطقية وواقعية تدعو إلى تحديث التّربية وتطويرها وتجديدها في هذا الاتجاه. ومن أهم المبررات التي تدعو إلى الأخذ بفلسفة التّربية المستمرّة :

أولا : القصور والعجز في الأنظمة التربوية التقليدية :

إن الأنظمة التربوية الحالية تعاني من مظاهر نقص شديد تقلل من قدرتها على إعداد الأفراد لحياة منتجة فعالة في وجه تحدّيات العصر. ومن بين هذه النواقص، قصر التعليم على المراحل الباكرة من حياة الإنسان، وإغفال مراحل الحياة اللاحقة، والتركيز الكبير على معرفة الحقائق على حساب الاتجاهات والمثل والقيم، وطغيان التمدرس على حساب التعليم من الحياة وخارج جدران المدرسة، والانفصال ما بين التّربية والحياة.[2]

وتبيّن المؤشرات أن هناك تدنّيا مزعجا بالنسبة إلى نوعية التعليم وجودته في الوطن العربيّ. " ونتيجة لهذا التدنّي أصبح التعليم في الوطن العربيّ عائقا للتنمية بدلا من أن يكون عنصرا فعالا في

---

[1] المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، دمشق 2000، ص 29 – 30.

[2] يعقوب حسين نشوان : أولويات البحث التربوي في تعليم الكبار. مجلة تعليم الجماهير، العدد 38، 1991، ص 172.

إحداثها ".[1] فالتعليم العربيّ حتى بالمعايير التقليدية ما يزال متخلّفا بالمقارنة بما في العـــالم، وفـــي بعض الأحوال بما في البلدان النامية. [2]

وقد برز كثير من النقد في أدبيات التنمية للواقع التربوي وانعكاساته السالبة علـــى مســيرة التنمية... فكثر الحديث عن عدم كفاية النظام التعليمي، وغلبة التعليم الأكاديمي على حساب التعليـــم الفني، وعدم الاستجابة الصحيحة لاحتياجات القطاعات الاقتصادية من القوى العاملة، وعدم تـــوازن الكفايات والمهارات التي أخرجتها تلك الأنظمة، بحيث أدّت إلى بطالة الخريجين فـــي اختصاصـــات معيّنة وأبقت على النقص في اختصاصات أخرى.[3]

ويترتب على تردي الجودة أمور متعددة من بينها ضعف العائد الاقتصــــادي والاجتمــاعي للأنظمة التربوية، وضعف إنتاجية الخريجين، وتدهور أجورهم، وتفشي البطالة بينهم. إن السبب الذي أدى إلى تدني نوعية التعليم وما ترتب عليه من نتائج اجتماعية واقتصادية يعـــزى نســبيا لأهــداف التّربية وفلسفتها في الوطن العربيّ التي لا تزال تقليدية، لا تنمي في الفرد مهارات الإبداع والابتكــار ومهارات التعلم الذاتي مدى الحياة، وإنما تركّز على الحفظ والاستظهار والتلقين، ولأن مسألة تدريـب المعلمين والقائمين على التعليم بصورة منتظمة ومستمرّة تكاد تكون غائبة في ظلّ الفلسفة التقليديـــة، ولأنّ التقويم المستمر والتحديث المستمر للأنظمة والبرامج وربطها باحتياجات الحياة وسوق العمـــل والإنتاج لا تزال ضعيفة وقاصرة. والأخذ إذن بموجّهات التّربية المستمرّة في يقيننـــا هـــو إجــراء استراتيجي واعد لمواجهة هذا التحدّي الكبير الذي يواجه أنظمة التّربية العربيّة في الوطن العربيّ.

هذا الحل يقتضي توفير فرص تعويضية للمتسرّبين من هذه المؤسسات والذين لم يعدّوا إعدادا كافيا أو جيدا، وفرص للخريجين لاستكمال النقص التأهيلي الأولي، لتعزيز مـــا تعلّمـــوه، وفـــرص للاطلاع على ما استجدّ من معلومات بعد تخرّجهم، وهذا ليس للمعلمين والتربويين فقط، وإنما لكافـــة الشرائح المهنية المتخصصة التي تضخّها مؤسسات التعليم العالي للمجتمع.

هذا من جانب الجودة النوعية للتربية، ومن جانب آخر، تتّصف التّربية المدرســـية العربيّـــة بأنها عملية مغلقة لا تسمح بالدخول والخروج والتناوب بين الدراسة والعمل. فانقطاع الدارس عـــن المدرسة عدة أعوام، يعني أن مصيره الدراسي قد انتهى وأن طموحاته وآماله قد تلاشت. هذه نظـــرة قاصرة في التّربية والتعليم، ولكنها نظرة معيشة ومعمول بها وتحتاج إلى معالجة جادة. والمؤسســـة المدرسية العربيّة منغلقة على نفسها، وغير منفتحة على مجتمعها، فالمجتمع لا يعرف من المدرسة إلا مبناها الخارجي أمّا قاعاتها ومكتباتها ومرافقها فهي حكر على الدارسين وفي أوقات الدراسة فقـــط.

---

(1) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 4.

(2) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 1.

(3) مركز دراسات الوحدة العربيّة، مرجع سابق، 1995، ص 267.

وهذه النظرة لا تحقّق الاستفادة الاقتصادية والاجتماعية القصوى من هذه المباني الباهظة الثمن. إن المدارس الرسمية مهيّأة، متى أحسن استخدامها وتوظيفها، لتلعب دورا رئيسيا في دفع مسألة التّربية والتعليم المستمر في الوطن العربيّ. والتجربة العالمية ثريّة بمعطياتها وموجّهاتها التي يمكن الاسترشاد بها لتحقيق هذا الغرض التنموّي المهمّ.

إن تردّي الجودة النوعية في التعليم الأساسي والثانوي والجامعي، ليس قصرا على المجتمعات العربيّة، بل حتى المجتمعات المتقدمة تشتكي من هذه الظاهرة، وإن كانت الشكوى نسبية والجودة نسبية أيضا، وإحدى الوسائل التي لجأت إليها هذه الدّول للتغلّب على هذه الإشكالية هي إصدار التشريعات المعزّزة لإلزامية التعليم المستمر للمتخصصين والمهنيين. وأنيطت هذه المسألة بالجمعيات والروابط المهنية التي ينتسب إليها المتخصصون، وأدت هذه الحركة إلى إحداث قفزات نوعية في تحسين مستوى الأداء المهني للأفراد. ولعل هذه المسألة تحظى بعناية المهتمين ونقابات المعلمين وذوي المهن الأخرى والهيئات التنفيذية في الدّول العربيّة لتحسين مستوى الأداء الذي لن يتمّ إلا من خلال التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة.

ثانيا : التغييرات المتسارعة في الثقافة والاقتصاد والمعرفة :

يعدّ التغيير السريع في مجالات التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم، من أهم سمات العقود الأخيرة من القرن العشرين. إن وتيرة التسارع هذه لم تكن معروفة في الحضارات أو القرون السابقة. فالتغيّر في الحضارات القديمة كان ألفيّا، ثم أصبح قرنيّا، وهو في واقع حياتنا الحالية يوميا. وبعبارات " راسل " : " لقد فاض كل شيء، إن الاختراعات التي أمكن إنجازها بجهود عدة أجيال أنجز وينجز أكثر منها على المستوى الكمي في سنوات تعدّ على أصابع اليد الواحدة. إن المعرفة الإنسانية تتضاعف مرة كل ثمانية أعوام، وتتضاعف في بعض مجالات المعرفة دون ذلك بكثير، الأمر الذي يفرض على الإنسان الحالي أن يواجه كل نحو عشر سنوات عالما جديدا يختلف عن سابقه فيزيقيا، كما يختلف في مفاهيمه وقيمه وأخلاقه عن عالم الأمس، وبدرجة تصبح معها التفسيرات السابقة غير كافية لمواجهة الحاجات الجديدة ".[1]

فمع تضخّم المعرفة وتنوّع الخبرات وسرعة امتلاكها، لم يعدّ هدف التّربية هو نقل المادة التعليمية، بل إكساب المتعلم القدرة على التعليم ذاتيا مدى الحياة. وبعبارة أخرى، إن هدف التّربية الأساسي هو زيادة قدرة الفرد على التكيّف مع ما يستجدّ من المتغيّرات العلمية والتكنولوجية، وبالتالي مع المتغيّرات الاجتماعية الناجمة عنها. وتحتاج عملية التكيّف تلك، بجانب الاعتبارات الثقافية

---

[1] انظر محمد بن أحمد الرشيد : مرجع سابق، 1999، ص 11 - 12.

والنفسية، إلى تنمية مهارات الفرد الذهنية التي تؤهله للتعامل المباشر مع مصادر المعرفة دون وسيط بشري، مستبدلا إياه بوسيط معلوماتي واتصالي.[1]

إن لهذه التغييرات المعرفية مضامين متعددة، جميعها تؤكد على أهمية تحديث التربية العربية وتوجيهها في ضوء فلسفة التربية المستمرة. فالتعليم الأساسي والنظامي ينبغي أن يركز بشكل أكبر على أهمية مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات. فمهارات استخدام أجهزة الذكاء الاصطناعي التي تؤهل الفرد لمواصلة تعليمه ذاتيا مدى الحياة بعيدا عن الأساليب الكلاسيكية التي لا تزال سائدة في الأنظمة التعليمية العربية، وتضخم المعرفة والتسارع المذهل في تآكلها يحتم توفير برامج مستمرة ومتنوعة تلبي احتياجات الشرائح الاجتماعية والمهنية المختلفة، كي تتمكن بصورة مرنة من الحصول على أي نوع من التدريب ترغبه، وفي أي زمن تشاء، بعيدا عن القيود والضوابط الكلاسيكية. ولعل القصور الواضح في فرص التدريب في أثناء الخدمة بالنسبة إلى التربويين والمعلمين والإداريين وغيرهم من الشرائح المهنية الأخرى، لدليل مهم للغاية عند طرح مسألة التربية المستمرة. فالطريقة الكلاسيكية لتدريب المعلمين أو الإداريين، والتي تستلزم حضورهم في مكان معين، وما يستلزم ذلك من جهد ومال ووقت، جعل قلة من التربويين رغم كل ما يحصل من تغيرات في فضاءات تخصصاتهم لا يحصلون على تدريب يذكر، والسواد الأعظم منهم يمارس مهنته وفق معلومات وطرق تعلمها منذ عقود إبان دراسته الجامعية، وهذا يعكس الواقع الصعب الذي يعيشه مربو الأجيال وحجر الارتكاز في العملية التعليمية.

إن هذا الوضع الذي يعيشه رجالات التربية ينسحب على نظرائهم من القطاعين الخاص والعام، وهو الجزء الأكبر المسؤول عن ضعف الأداء وضعف المردودية الاقتصادية، ولذا ينبغي معالجته بصورة جدية وحضارية من خلال سن التشريعات والأنظمة الحاكمة لهذه المسألة. إن إعطاء مسألة التدريب المستمر في أثناء الخدمة مكانة محورية لا يمكن أن يتم إلا في إطار منظومة تؤمن حقا بجدوى التربية المستمرة والتعليم المستمر مدى الحياة، ودوره وهدفه الاقتصادي والاجتماعي. ويمكن لصناع القرار التربوي الاستفادة من معطيات التقنية الحديثة، خاصة وسائل التعليم عن بعد، وتوظيفها في تحقيق التدريب المستمر في أثناء الخدمة لجميع الشرائح المهنية بعيدا عن الطرائق التقليدية، الأمر الذي سيؤدي إلى إحداث تغييرات نوعية على أداء المعلمين وبالتالي على كفاية المخرجات، وتحسين المردودية الاقتصادية لأداء المهنيين والمتخصصين. وهذا التوجه، إن طبق، سيخلق إرثا تربويا يتأصل يوما بعد يوم في أذهان الممارسين وصناع القرار التربوي الذين لا مناص لهم من الاعتراف بالتربية المستمرة كخيار استراتيجي لتطوير نوعية التعليم وجودته.

---

[1] نبيل علي : تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليم والتعلم. الدراسات المرجعية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي. دمشق، الدراسة الثالثة، 2000، ص 34.

إذن يمكن القول، نتيجة لهذا الترابط المذهل بين القـارات وتلاحمـها فيمـا يشـبه القريـة الإلكترونية، إن التغييرات التي تحدّث هنا أو هناك أصبح يتأثّر بها الجميع ضمن تيار عولمة جارفـة لا موقع فيها للمتفرجين. إن هذه التغييرات العالمية المتسارعة تحتّم على التّربية التحرك وفق إيقاعات العصر وروحه، وتجديد نفسها، والخروج من رتابتها وتقليديّتها لتمكّن الأفراد مـن مواجهـة هـذه التحدّيات والتكيّف معها. إن الأمر إذن يستلزم توسيع مفهوم التّربية ليشمل المستوى الرأسـي للفـرد مدى حياته، والأفقي المنطوي على الجمع بين مختلف أنواع التعليم الذي يقدم في نطـاق المدرسـة والمجتمع والأسرة والعمل. وهذه التغييرات هي من الموجّهات التي تدعـو إليـها فلسـفة التّربيـة المستمرّة.

هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن التّغييرات المعرفية، والتقنية، والحياتيـة المتسـارعة، تترتّب عليها نواح إيجابية ونواح سلبية تؤثر على حياة الفرد والبيئة التي يعيش فيها. وهذا بطبيعـة الحال يزيد من حدة التأثّر والضغوطات النفسية، والحياتية للأفراد في مجتمعاتهم. وما لم تقابل هـذه التغييرات برامج واعدة للتكيّف معها ومواجهتها وفق أساليب علمية منهجية سليمة فإن ذلك قد ينعكس سلبا على الصحة النفسية العامة للأفراد والمجتمع، ويؤثّر سلبا بالتالي على نوعية الحياة.

إن ظواهر عدم تكيّف الأفراد مع المتغيّرات المتسارعة والمتلاحقة تبدو واضحة عند إمعـان النظر في الانحدار النسبي الملحوظ في الصحة النفسية للمجتمع العربيّ. فظواهر العنف والإرهـاب وتعاطي المخدرات، وجنوح الأحداث، والطلاق، والجريمة، جميعها ظواهر امتدّت إلى الوطن العربيّ الذي لم يكن يعرفها منذ عقود خلت لولا تأثير تيارات التغيير المتسارع فـي طبيعـة الحيـاة. هـذه الوضعية تحتّم التفكير الجدّيّ في منظومة التعلم غير النظامي وشبكاته لمواجهـة هـذه التحدّيـات بأساليب علمية معينة تمكن الأفراد من تحقيق ذواتهم، والتغلب على إشكالياتهم والتكيّف مع متغـيّرات العصر في مجتمع تسوده نوعية متميّزة للحياة.

ثالثا : التغييرات العالمية ورياح التغيير :

إن التغييرات العالمية المتسارعة في مجالات الاقتصاد والسياسة والاتصال والتقنية، أدت إلى تغييرات جذرية على الساحة الدّولية وأفرزت كثيرا من القيم والرؤى التي أصبحت تسـيطر علـى الذهنية العالمية، في ظلّ تيارات جارفة تهدف إلى عولمة المجتمعات وتوحيـد أنماطـها وتقاليدهـا. والوطن العربيّ، بصفته جزءا من هذا العالم، يتأثّر بهذه المتغيّرات. والمؤسف له، أن هذا الجزء مـن العالم أي الوطن العربيّ، جزء أقلّ سلطة ونفوذا في التّأثير على مجريات الأحداث العالمية لأسـباب موضوعية معروفة. فتأثير التغييرات العالمية الجارية، تكاد تلامس كل شيء في حياتنـا بـدءا مـن السياسات وما يرتبط بها من مناشدات للأخذ بالديمقراطية وحقوق الإنسـان، وتفعيـل دور المـرأة

والإصلاح الإداري، ومرورا بالاقتصاد وعولمته، وضرورة الأخذ بسياسات السوق المفتوح، واقتصاديات السوق والثقافة والإعلام والتّربية وما يرتبط بها من تغييرات.

هذه التغيّرات المتسارعة، شئنا أم أبينا، تفرض على الأفراد أن يتكيّفوا ويعيدوا التكيّف مع هذه الأوضاع في بيئتهم بصورة مستمرّة خاصة في مواطن العمل. فالتغييرات الحالية تؤدي في أحايين كثيرة إلى تغيير أنماط العمل وآليات تسييره، وتغييرات جذرية في الوظائف المستمدة والمهارات المطلوبة لها، إذ أصبح المرء في بعض المجتمعات يضطر إلى تغيير مهنته ما بين خمس إلى ست مرات في حياته أو أكثر. والتغيّرات المشار إليها أدت إلى تسارع إلغاء الأعمال غير الفنية أو التي لا تستلزم مهارات فنية عليا، وازدادت فرص الأعمال المرتبطة بمهارات فنية.

إن التوجّهات الداعية اليوم إلى الأخذ بمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان وتقدير عمل المرأة، والتعايش والسلام والحوار الحر وتوسيع الحريات، لا يمكن أن تنشأ من فراغ، إذ أن هذه ثقافات ترتبط بفكر ورؤى ومعرفة تستلزم إرشادا وتوجيها وتعليما، حتى تتأصّل في الوجدان والعقل بآلية تحقّق الأغراض المأمولة منها دون تطرّف أو عنف نتيجة الفهم الخاطئ، وهذا يستدعي وجود شبكات للتعلم والتعليم تقوم بهذه الوظيفة وفق خطة مدروسة ومنهج محكم، عوضا عن ترك الحبل على الغارب. ففي التجربة العالمية في كل من آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية نشطت كثير من جمعيات المجتمع المدني ونفّذت برامج متخصصة للتثقيف والتوعية بهذا النوع من التّربية الموجّهة إلى تحقيق المواطنة الواعية أو الثقافة الوطنية أو التّربية السياسية إن شئت.

إن التغييرات في وتيرة الحياة، وتبدّل القيم النسبي، وارتفاع مستوى المعيشة، اضطرت كثيرا من النساء العربيّات إلى الخروج للعمل ومشاركة الرجل فيه، وبعض الدارسين اضطروا إلى ترك الدراسة في سن مبكّرة، وانضموا إلى القوى العاملة لمساعدة أسرهم التي هي في أمسّ الحاجة إلى الدخل الإضافي. هذه القوى العاملة وبطبيعة الحال غيرها، تستلزم مهارات فنية وشخصية أصبحت اليوم ضرورية ولكنهم لا يملكونها، الأمر الذي ينعكس على كفايتهم وأدائهم. إن هذا التغيير في مشهد سوق العمل العربيّة، وما سيترتب عليه من نتائج عقليّة ونفسية واقتصادية، يستدعي توفير برامج مستمرّة للتوجيه والإرشاد الوظيفي، وبرامج التدريب المستمر، وإعادة التأهيل والتشغيل، وبرامج مخصصة لإكساب العاملين مهارات الحاسوب واللغات الأجنبية وفنون الإدارة البسيطة التي أصبحت أساسية للعاملين حتى في المستويات الإدارية والفنية الدنيا. وحجم الضغوط النفسية والعملية تحتّم التفكير في بناء برامج للترفيه وشغل وقت الفراغ لهؤلاء العاملين للمحافظة على توازنهم النفسي والعقلي والعاطفي الذي يبعث الحيوية والنشاط فيهم، ويحميهم من الانزلاق في متاهات الانحراف والسلوك غير السّويّ. إن تظافر وتكامل الجهد النظامي الرسمي وغير النظامي، ومؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المدني كفيل بتوفير البيئة الصالحة لمواجهة هذه التحدّيات، مواجهة حضارية واعدة

تمكّن الأفراد من معاودة توافقهم مع بيئاتهم باستمرار، وتساعد على عملية الحراك الاجتماعي وتقليل الفوارق الطبقية، وتهيئة المناخات المواتية لتحقيق تنمية ثقافية مجتمعية أكثر غنى، وتحقيق مبادئ العدالة الاجتماعية، وهذه أمور أساسية لتحديث المجتمعات وتطويرها وتفعيل مقومات الجهد التنموي.

رابعا : القضاء على إشكالية الأميّة التي تعدّ مدخلا أساسيا لعوالم التربية المستمرّة :

يرجع تاريخ كفاح العرب ضد الجهل إلى الأيام الأولى لنشأة الأمّة العربيّة في المدينة المنوّرة، إذ أمر الرسول الكريم بأن يكون فداء أسرى المشركين المتعلمين في غزوة بدر، تعليم عشرة من صبية المدينة القراءة والكتابة.[1] وتواصل هذا الجهد إبان الخلافة الراشدة والأموية، حتى بلغ أوجّه في العصر الذهبي أثناء الخلافة العباسية وفي الدّولة الأموية بالأندلس. ومع تدهور أوضاع الأمّة العربيّة في عصور الانحطاط، تراجع هذا الجهد، وتفشّى الجهل والأميّة بشكل لم تعهده الأمّة من قبل.

وتجدّد الاهتمام بهذه المسألة في الأربعينات من هذا القرن عندما أجرت جامعة الدّول العربيّة استفتاء حول مكافحة الأميّة في الدّول المشتركة آنذاك بالجامعة، وأوصت الدّول بضرورة العناية بهذا الجانب للنهوض بالمرأة والأسرة والرجل. وفي الستينات، عقد مؤتمر الإسكندرية الأول الذي انبثق عنه إنشاء الجهاز العربيّ لمحو الأميّة وتعليم الكبار والصندوق العربيّ لمحو الأميّة، اللذين قدما إنجازات مستحقّة في ميدان مكافحة الأميّة. وفي ضوء هذه التحركات أنشئت عدة مراكز مهمة للغاية سعت إلى تحريك مجهودات الدّول في هذا المجال، من بينها مركز سرس الليان، ومعهد أبو غريب في العراق، والمركز الوطني لمحاربة الأميّة في الجزائر، ومركز الفويهات في ليبيا. ورغم كل ما بذل من جهد قطري وقومي في هذا المجال، إلا أن الأميّة لا تزال متفشّية بوضعية مزعجة تعيق الجهد التنموي للأمة العربيّة.

وتشير الإحصائيات أن نسبة القرائية لدى من هم في سن 15 وما فوق في الدّول العربيّة مجتمعة في نهاية التسعينات تبلغ 61.5 %، أما عدد الأميين فيقدر ب 67.9 مليونا. لذلك تعتبر الدّول العربيّة من أكثر الأقاليم في العالم التي تنتشر فيها الأميّة.[2] والملاحظ أن البرامج المنفّذة لمحاربة الأميّة تقليدية في طبيعتها، وتعتمد في الغالب على مناهج التعليم الابتدائي، والمعلمون هم خرّيجو

---

[1] المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مشروع استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربيّ. تونس 2000، ص 52.

[2] اليونسكو. التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع في الدّول العربيّة. المؤتمر العربيّ الأول حول التعليم للجميع. القاهرة 2000، ص 62.

المرحلة الثانوية أو المدرسون العاملون في المرحلة الابتدائية، والكفاية الداخلية لهذه البرامج بحاجة ماسّة إلى إعادة نظر جذرية لتحقّق الأهداف المرجوة منها.

إن التوسع في برامج محو الأميّة، وتجويد نوعيتها، وإتاحتها للنساء والرجال، في الريف والبادية والحضر، وللمتسربين اليافعين، والعاملين العاطلين عن العمل هو مطلب يتزايد اليوم أكثر من أي وقت مضى، خاصة ونحن على أبواب ألفية ثالثة، قوامها العلم والتقنية، ويتسابق فيها العالم في مجالات غزو الفضاء وفك رموز الشفرة الوراثية، وصناعة الحواسيب، والاستشعار عن بعد والتعليم، ونحن لا نزال نتحدّث عن ملايين من العرب لا تستطيع أن تفكّ الخط أو تعرف أبجديات الرموز الحسابية. إن أمة هذه طبيعتها، لا تستطيع أن تنافس إطلاقا في ظلّ عولمة اقتصادية وعلمية وتقنية شرسة لا مكان فيها إلا للعلم والتقنية.

إن تمكين الأميين من الحد الأدنى من المهارات والقدرات الحسابية والقرائية والثقافية هو المفتاح الأساسي لعوالم التعليم المستمر، وبدونها لا يمكن أن يكون لهذه الملايين أي دور يذكر ضمن منظومة التّربية المستمرّة التي نسعى إلى توطينها وتحقيقها في أنظمتنا العربيّة. ومن هذا المنطلق، فينبغي إيلاء عناية خاصة وجادة لهذه المسألة، ووضع خطط قطرية وقومية لاستئصال هذه الآفة من جسد الوطن العربيّ، حتى نتمكّن خلال العقود الأولى من الألفية القادمة من القضاء التام على هذه الآفة. إن المراهنة على الوقت لكسب الجولة ضد الأميّة هي مراهنة خاسرة، لأن الوقت قد يؤدي إلى استفحال الآفة وتفاقمها، والحل إذن هو وضع هذه المسألة في إطار الأولويات عند رسم سياسات التّربية المستمرّة الواعدة.

إن القضاء على هذه الآفة ينبغي أن يبتعد عن الطريقة التقليدية المألوفة التي لم تحقّق منجزات تتناسب مع الطموحات المنشودة. فالقضاء على هذه الآفة ينبغي أن ينطلق من تصوّر لهذه المشكلة على أنها مشكلة مجتمعية تتشارك بها جميع الجهات والمؤسسات المجتمعية، حكومية وغير حكومية، مدرسية وغير مدرسية، بتظافر وتعاون محكم، وتستثمر فيها القنوات الإعلامية، ويكون للأسرة والمجتمع والمؤسسات الجامعية دور كبير في تحقيق أهدافها، وأن تستهدف برامج محو الأميّة تحسين نوعية الحياة للمشاركين، وتحقيق دوافعهم وذواتهم، وإكسابهم مهارات التفكير والتعليم الذاتي، وتحقّق الربط العضوي بين المواد العلمية والمدرسية، واحتياجات الدارسين واحتياجات العمل ومتطلّبات الحياة في مجتمع عصري سريع التغيّر وشديد التعقد، بمعنى أن بلورة مناهج محو الأميّة وبرامجها لابد أن تنطلق من التصوّرات الحاكمة لفلسفة التّربية المستمرّة.

خامسا : تنمية الطفولة المبكّرة في ضوء موجّهات التّربية المستمرّة :

الاهتمام بالطفولة المبكّرة رعاية وتربية مبدأ أصيل تدعو إليه الاتجاهات التربوية الحديثة، وهو مبدأ مطبق في كثير من بلدان العالم، خاصة المتقدمة، انطلاقا من كون هذه المرحلة العملية المبكّرة تلعب دورا أساسيا في بلورة اتجاهات الفرد وقيمته وشخصيته ودوافعه. ولهذه الأسباب، إضافة إلى الاعتراف الصريح بحق الطفل في هذه المرحلة في التعليم والتعلم أسوة بالأفراد الأكبر منه سنا، اهتمت كثير من دول العالم بهذه المرحلة وجعلتها جزءا لا يتجزّأ من المنظومة التربوية والسلّم التعليمي الرسمي.

إن العناية ببرامج الطفولة المبكّرة كجزئية أساسية في منظومة التّربية في الوطن العربيّ تكتسي أهمّية خاصة، إذ أن الأطفال في المجتمع العربيّ يمثلون 45 – 50 % من السكان، وهذه النسبة لا يستهان بها من إجمالي السكان. ونظرا إلى تفشّي الأميّة خاصة بين الأمهات اللاّتي يفترض أن يقمن بدور التثقيف الأسرى، ونظرا إلى قصور الدور الإعلامي التربوي والتثقيفي الذي تقدمه الفضائيات العربيّة، ونظرا إلى قلة خدمات الرعاية المبكّرة للطفولة، فينبغي الالتفات جيدا إلى مسألة رعاية الطفولة المبكّرة والنظر إليها نظرة حديثة من منظور المفاهيم المرتبطة بالتّربية المستمرّة.

فعند النظر إلى التجربة العربيّة في هذا المجال الحيوي، نجد أن الاهتمام بالطفولة المبكّرة أمر حديث العهد في الدّول العربيّة، وأن نسبة الاستفادة في المنطقة العربيّة من برامج الطفولة المبكّرة هي 10 %، وأن التجربة في هذا المجال لم تصل إلى مستوى الطموحات والآمال.[1] وبمقارنة الأعداد والأطفال المنخرطين ببرامج رياض الأطفال مع إجمالي الأطفال العرب الذين هم في سن الدخول للمرحلة الابتدائية، نجد أن البون شاسع بين الفئتين، وأن نسبة من يلتحق برياض الأطفال نسبة منخفضة، وذلك لارتفاع رسوم الدراسة وقلة الوعي الأسرى وندرة هذه البرامج خاصة في المناطق النائية . وتواجه هذه البرامج صعوبات متعددة أهمها : ضعف إعداد القيادات المسؤولة عنها، وعدم وجود المناهج المخصصة لها، وافتقارها للوسائل المناسبة ، وضعف التمويل المخصص لها. والصعوبة الكبرى أن هذه المرحلة لا تحظى باهتمام يليق بمكانتها مقارنة مع ما يخصّص للمراحل النظامية الهيكلية.

إن إشكالية رعاية الطفولة المبكّرة في إطار التّربية المستمرّة، لا تقف عند حد قصور برامج التعليم الموجّهة إلى هذه الفئة المجتمعية، بل تمتد إلى قصور الخدمات الموجّهة إلى الأطفال المبدعين والموهوبين والمعوقين وذوي الحاجات والأوضاع الاجتماعية الخاصة، الأمر الذي يستدعي من الأنظمة العربيّة إيلاء عناية أكبر لهذه المرحلة الجوهرية من مراحل النموّ الإنساني. هذا من جانب، ومن جانب آخر يتحتّم على الأجهزة المجتمعية الأخرى المشاركة في بناء الإنسان من منظور التّربية

[1] اليونسكو : المرجع السابق، 2000، ص 12.

المستمرّة أن تجوّد مشروعها الثقافي الموجّه إلى بناء الطفل العربيّ لتركيز هذه التّربية علـــى خلــق الطفل المبدع، المؤمن بالحوار والتعايش واحترام أذواق الآخرين وحقوقـــهم. إن تعـــاون الأجـــهزة التعليمية النظامية وغير النظامية كفيل بخلق جيل عربيّ ذي مواصفات وشمائل تتوافق مع معطيـــات العصر وروحه، وفي الوقت ذاته تحافظ على أصالتها وهويّتها وتراثها. وهذا لن يتم إلا وفق خطـــة متّفق بشأنها ومحدّدة برسالتها، لئلاّ تترك هذه المسألة للاجتهادات الشخصية التي لا تحظى غالبـــا إلا بأجر واحد هو أجر اجتهادها.

هذا من جانب، ومن جانب آخر فطالما أن تعليم المستقبل لن يكون قاصرا علـــى عمليـــات التلقين والحفظ وتلقي المعلومات بشكل مباشر، يصبح تعليم ما قبل المدرسة، أو في مرحلة مبكّرة من حياة الطفل، على درجة كبيرة من الأهميّة من أجل إعداد الأطفال لمزيد من التعليم، واستفادتهم مـــن نوعية التعليم المتطوّرة من المرحلة الابتدائية. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا التعليـــم، وبعضها يرى أن تخصيص عدد ولو قليل من الشهور للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن يفيد الطفل كثيرا فيما بعد.[1]

<u>سادسا</u> : <u>الإيفاء بمستلزمات الطلب المتزايد على التعليم في الوطن العربيّ</u> :

تزايد الطلب الاجتماعي في الوطن العربيّ اليوم على التعليم والتمدرس نتيجة لنموّ الوعـــي الأسرى والثقافي ولاعتبارات اقتصادية واجتماعية ترتبط بتحسين مستوى الدخل والحراك الاجتماعي. ويعيق تحقيق هذا المطلب الاجتماعي الملح اعتبارات اقتصادية لا تمكّن بعض الـــدّول خاصـــة ذات الأوضاع الاقتصادية الخاصة من استيعاب كافة الراغبين والقادرين على التعلم، سواء فـــي مســـتوى التعليم المدرسي الأساسي والثانوي أو العالي أو حتى البرامج الموجّهة إلى محـــو الأميّـــة. إن عـــدم القدرة الاقتصادية على استيعاب هؤلاء الراغبين هو الذي أدى في كثير من الحالات إلى عدم تطبيـــق سياسة إجبارية التعليم الأساسي، وترك الأمر اختيارا اجتماعيا ممّا ترتّب عليه انعكاسات اجتماعيـــة وتربوية واضحة.

وتكمن الإشكالية الكبرى في الوطن العربيّ في مسألة تلبية رغبـــات الدارســـين للالتحـــاق بالجامعات والمؤسسات التعليمية العليا، إذ أن سياسات القبول في كثير من الدّول العربيّـــة لا تجـــيز سياسة الباب المفتوح لقبول الراغبين في الالتحاق بالجامعات من خريجي الثانوية العامة، حيث هنا ك شروط ترتبط بمعدّل التخرّج، واجتياز اختبارات شفهية وتحريرية تؤدي إلى حرمان نسب كبيرة مـــن خريجي الثانوية العامة من فرص التعليم الجامعي، أو فرص بديلة موازية للتعليم الجامعي. وغالبا مـــا تكون الفرص الوظيفية ذاتها غير مهيّأة، الأمر الذي يعدّ هدرا وظيفيا ضخما، له انعكاساته على الفرد

---

[1] محيا زيتون : مرجع سابق، 1996، ص 48.

وأسرته، وبطبيعة الحال على المجتمع بشكل عام. ويتضرّر من هذه الوضعية، بشكل خاص، الفتيـات والقاطنون بالريف وذوو الأوضاع الصحية الخاصة.

وبشكل عام، تعدّ الجامعات اليوم جامعات مغلقة لا تقبل الطلاب إلاّ في سنّ معيّنـــة، وأن لا يكون قد مضى على تخرجهم من الثانوية العامة إلا سنوات محدودة، ومعدّلهم مناسبا، ومع كل هــذا يمكن أن يزجّ بهم في تخصصات قد لا تناسب أوضاعهم أو اهتماماتهم. والطلبة المنتظمون بالجامعة، لا تسمح الإجراءات في أغلب الأحيان بانقطاعهم عن الدراسة للالتحاق بسوق العمل، والرجوع مـرة أخرى إلى مواقع الدراسة في عملية تكاملية بين التعليم والعمل والدراسة والحياة.

إن هذه الوضعية لأنظمة التعليم الجامعي في بعض الدّول العربيّة نتجت بســبب محدوديـة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الرسمية، والتي لا تستطيع، لأسباب اقتصادية، أن توسّع طاقتـــها الاستيعابية، وبالتالي لا تستطيع أن تتجاوب مع الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وفي الوقـت ذاته لم تتبلور حتى الآن في معظم الدّول العربيّة رؤية رسمية واضحة حيـال السـماح لمؤسسـات القطاع الخاص الربحي وغير الربحي بالاستثمار في مشروعات ترتبط بالتعليم الجامعي وتخصصاته. والحجّة المطروحة دائما أن هذا التعليم يرتبط بسياسة الدّولة وتوجّهاتها، وينبغي أن تشــرف عليـه الدّولة مباشرة، وهذا يتعارض مع التوجّهات العالمية المنادية بضرورة الشراكة المجتمعية في تطويـر التّربية والتعليم. وإن حرمان مؤسسات القطاع الخاص من المشاركة في تمويـــل خدمـات التعليـم الجامعي، يتناقض مع ما هو ممارس في بعض الدّول العربيّة ذاتها التي أجازت للمؤسسات الخاصـة الاستثمار في المشروعات التربوية في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، وهما جزءان أصيلان مــن سيادة الدّولة. ومن المصاعب التي حدّت من تلبية الرغبات الاجتماعية المتزايدة على التعليم العـــالي مسألة القصور في توظيف التقانة الحديثة ومعطيات التعلم والتعليم عن بعد فـــي مؤسســـات التعليـم الجامعي العربيّة، الأمر الذي جعل التعليم الرسمي تقليديا، يسير وفق رؤية مطالبة بإعادة النظر فـــي كثير من ثوابتها، خاصة التربوية.

ومهما يكن من أمر، فإضافة إلى الصعوبات التي تواجهها الجامعات فـــي تحقيـق الطلـب الاجتماعي المتزايد على التعليم في المرحلة الجامعية الأولى فإن مسألة الدراسات العليا في مرحلتـي الماجستير والدكتوراه تشكّل إشكالية من نوع آخر، إذ أن الفرص لا تزال فيها نخبويّـة للغايـة مــن المنظور الأكاديمي. والأماكن المتاحة، حتى مع توفّر هذه الشروط، محدودة للغاية، الأمر الذي يؤدي بالبعض إلى السفر إلى الخارج للحصول على هذا النوع من التعليم. وتفتقر الجامعات بشكل عـام، إلاّ فيما ندر، إلى وجود مراكز أو وحدات تقدم برامج وخدمات عالية الجودة لخدمة المجتمــع والتعلـم المستمرّ، والتي تستلزمها الاحتياجات المجتمعية المتزايدة والتي تقتضيها رسالة الجامعة ووظيفتـــها،

الأمر الذي يضعف العلاقة بين الجامعات ومجتمعاتنا المحلية والوطنية، وهذا يجعل الجامعة تقبع في برجها العالي متناسية احتياجات المجتمع المتغيّرة.

ومن جانب آخر فإن المساقات الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعات، هي حصر عليهم، ولا يستطيع كائن من كان في المجتمع أن يسجّل في هذه المقرّرات حتى وإن أراد ذلك لتطوير ذاته، أو للمعرفة الشخصية، أو النموّ المهني، أو شغل وقت الفراغ الذي لا يتوخّى من ورائه شهادة علمية أو حتى شهادة حضور. وليست هذه دعوة لإحداث فوضى في قبول كل من هب ودب للمشاركة في هذه البرامج الجامعية، ولكنها دعوة لوضع ضوابط وإجراءات تسمح بقبول الراغبين في الاستماع والحضور في هذه البرامج بصفة مراقب أو مستمع، وأن تحدّد لهم نسبة معقولة في كل مادة تقدمها الجامعة. ونذكر في هذا الصدد أن الموارد والإمكانات المتوافرة للجامعات والتي يمكن أن يستثمرها المجتمع المحلي لنموّه الثقافي والفكري كالمكتبات، والصالات الرياضية، وقاعات المحاضرات الكبرى، والإنتاج السمعي والبصري التعليمي، وقاعات الحواسيب، هي في الغالب مقصورة على طلاب الجامعات والأساتذة، ولا تتاح لغيرهم. وهذا يحرم المجتمع وشرائحه المختلفة من ثرواتها ومواردها وعقولها، ويحدّ من فرص استثمارها الاستثمار الأمثل.

إن هذه الوضعية المرتبطة بقصور قدرة الجامعات عن تلبية الطلب المتزايد على التعليم، ومحدوديتها في خدمات وبرامج التعليم المستمر للمتخصصين والمهتمين وكافة الشرائح المهنية والاجتماعية وندرة الدراسات العليا، وعدم إتاحة الفرصة للمواطنين للتسجيل في بعض المقررات الدراسية لغير أغراض الشهادة، وعدم إتاحة الفرصة للاستفادة من موارد الجامعة وإمكاناتها، تحتم اتخاذ إجراءات جذرية لإصلاح هذا الخلل الذي يؤثر سلبا على تحقيق الأفراد لذواتهم، وعلى المسألة الاقتصادية والاجتماعية بشكل عام. إن إحداث التكامل بين القطاع العام والخاص والأهلي، والسماح للمؤسسات الربحية وغير الربحية بإنشاء جامعات تخضع للإشراف الرسمي من قبل الدولة، تشكل حلقة ضرورية لتفعيل مسألة التربية المستمرة في الوطن العربي، وتفك الاختناقات التي تواجه الدول في هذا المضمار.

إضافة إلى ذلك، فإن إنشاء وحدات وهياكل للتربية المستمرة وخدمة المجتمع وغيرها من الإجراءات ستضمن توفير بيئة مجتمعية تسمح للأفراد بالتعلم طيلة فترات حياتهم بشكل متناوب، حسب ما تسمح به أوقاتهم وظروفهم، وما تقتضيه احتياجاتهم. إن كل هذا يحتّم إعادة النظر في مؤسسات التعليم الجامعي وإعادة صياغتها لتتحرك وفق معطيات ومتطلبات المرحلة، ووفق موجهات فلسفة التربية المستمرة. إن التعليم الجامعي العربي مطالب بأن يكون اليوم مرنا ومفتوحا وجماهيريا يدخله الفرد، أي فرد، متى شاء ويعود إليه متى شاء، دون قيد أو شرط، ليس بالضرورة لنيل شهادة جامعية وإنما لتحقيق أي هدف يبتغيه الفرد شخصيا أو تبتغيه المؤسسة التي

ينتسب إليها. إن الجامعة هي النواة والمرتكز الحقيقي في تشكيل فلسفة التربية المستمرة، فإن أقدمت أو طلب منها أن تتغير وفق هذا التوجه ستضع أنموذجا يحتذى به في المؤسسات التربوية الأخرى، التي ينبغي أن تتكامل فيما بينها لتحسين نوعية الحياة في المجتمع.

سابعا : الاهتمام بالمتقاعدين والكهول :

فئة المتقاعدين فئة لا يخلو منها أي مجتمع. هؤلاء المتقاعدون هم الذين بنوا المجتمع بعقولهم وسواعدهم، فليس من العدل والإنصاف أن يكون مصيرهم وجزاؤهم في نهاية العمل المكوث في المنازل خلف الجدران، يعانون الملل والسأم والإحباط في الوقت الذي ينظر إليهم في كثير من المجتمعات المتقدمة على أنهم ثروات وخبرات وطنية ينبغي استثمارها استثمارا جيدا.

إن المجتمعات المتفتحة اليوم تنظر إلى مسألة التهيؤ للتقاعد ومرحلة التقاعد ذاتها على أنهما مرحلتان تنمويتان غاية في الأهمية والحساسية، لابد من تهيئة الفرد لتقبلهما والتكيف مع مقتضياتهما. ولتحقيق ذلك، تنظم برامج إرشادية وتربوية تمكن من إحداث هذه النقلة في الحياة، تلافيا لتأثر الفرد تأثرا نفسيا أو عقليا أو اجتماعيا سالبا، نتيجة لما يمكن أن تتركه هذه الصدمة والانفصال والاقتلاع الكلي من روابط العمل من آثار على طبيعة الوتيرة الحياتية التي ألفها طيلة حياته، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من كينونته ومخيلته ووجوده.

إن فترة التقاعد في نظر المجتمعات المتقدمة هي مرحلة نضج، يتهيأ الفرد فيها لتحقيق ذاته وإنجاز المشروعات الكبرى التي لم يسمح الوقت بتنفيذها، والتفكير بمشروعات خاصة تتناسب مع طموحاته وآماله، وتتلاءم مع قدراته وإمكانياته، والاستمتاع بأوقات الفراغ بتعليم مفيد وترفيه بريء نافع، والالتقاء مع جماعات حالت الظروف دون الالتقاء معهم بصورة مستمرة. وتحقيق هذه الأمور في المجتمعات المتقدمة يتم وفق برامج غير نظامية تقدم خدمات الإرشاد والتوجيه، وتساعد الفرد على بلورة مشاريعه التقاعدية بصورة واقعية بعيدة عن الارتجال.

إن تهيئة الأفراد في المجتمع العربي لمرحلة التقاعد، تكاد تكون مسألة غير مطروحة إطلاقا. فعندما تحين تقع كالصدمة، إذ في لحظة من الزمن ينقطع المرء عن عوالم العمل، ويجد نفسه حبيسا بين جدران منزله، وفي حيرة تامة من أمره، وفي قلق واضطراب لافتقاد التوازن الحياتي الذي ألفه. أمام هذه الوضعية تصبح مسألة العناية بالمتقاعدين، سواء تقاعدا نظاميا أو مبكرا، وإعداد البرامج الإرشادية والتوجيهية وتخصيص الأماكن المناسبة للقاءاتهم، وإعداد البرامج والدورات التعليمية والتثقيفية لهم من المسائل ذات الأهمية، إن أردنا لهؤلاء المتقاعدين التناغم مع الحياة أخذا وعطاء، وإن أردنا أن نأخذ بموجبات التربية المستمرة من المهد إلى اللحد.

إن هؤلاء المتقاعدين في الغالب يمثلون ثروات لا تقـــدر بثمـــن، إذ مـــن بينـــهم المربـــي، والمهندس،والمبدع، والقاضي، والطبيب، والعالم الطبيعي والاجتماعي، والمحاسب، والعسكري، فـــلا يمكن أن تضيع هذه الثروات في أوج نضجها وعطائها، إذ لابد أن تستثمر استثمارا حقيقيا من خـــلال تهيئة الظروف التي تمكن المتقاعدين من القيام بدور المعلم والمتعلم في آن واحد، متى مـــــا هيئـــت المراكز التي تمكنهم من الممارسة والقيام بهذه الأدوار.

فمن خلال هذا التصور المطروح، يمكن استثمار المتقاعدين كقوة اجتماعية واعـــدة تحـــرك مشروع التربية المستمرة. فالمسؤولون عن مراكز لقاءاتهم يمكن أن يرتبوا لقاءات ونـــدوات علميـــة وفكرية وثقافية يشرف عليها هؤلاء المتقاعدون، ويدعى إليها المهنيون والمعنيون من كافة الشـــرائح الاجتماعية والمهنية. ويمكن أن ترتب زيارات لهؤلاء المتقـــاعدين للتعريـــف بتجاربـــهم ورؤاهـــم، وعرضها على طلاب المدارس أو العاملين في الشركات والمؤسسات العامة، أو نـــزلاء الســـجون، أو غير ذلك من أماكن الالتقاءات المجتمعية. ويمكن أن تكون مراكز لقاءاتهم منتدى حضاريا مفتوحا للتربية والتعليم المستمر، ووسيلة لإنشاء شبكات نوعية متخصصة يشرف على أعمالـــها وفعاليتـــها متطوعون من المتقاعدين وذوي الاختصاص في المجتمع، كأن يطلب من هذا المتقـــاعد أن يشـــرف على شبكة تربوية، وأن يشرف آخر على شبكة في مجال الفنون التشكيلية أو الفيزياء، وهكذا دواليـك في عملية مستديمة تستهدف استنبات وترسيخ التراث المرتبط بالتربية المستمرة.

ويمكن أن تكون مراكز ومنتديات أو أندية لقاءات هؤلاء المتقاعدين بوتقة يلتقي فيها هـــؤلاء المتقاعدون مع نظرائهم المبتدئين في الخدمة أو طلبة المدارس، ضمن برامج محددة ومبرمجة للحوار والنقاش حول قضايا مخصصة، تنتقل فيها الخبرة من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق بطريقة غـــير مدرسية تقليدية ورتيبة، وتتقلص فيها الفجوة بين الجيلين، وتنتعش فيها مسألة التربية المستمرة كقـــوة دفع لتحسين نوعية الحياة.

إن مسألة استثمار المتقاعدين كقوة دفع لمشروع التربية المستمرة مدى الحيـــاة، ليـــس هـــو المشروع الوحيد الذي يمكن التفكير فيه لبلورة مشروع مجتمعي ضخم للتربية المستمرة، إنما ســـقناه لطرح الدعوة إلى التفكير في مجالات أخرى يمكن توظيفها على هذا النحو والشـــاكلة، ويغـــير مـــن تصوراتنا المتوارثة عن المدرسة والجامعة بأنهما الخيار الأوحد للتربية والتعليم.

2. ملامح الاستراتيجية العربية للأخذ بفلسفة التربية المستمرة :

هذه المبررات التي توسعنا قليلا في الحديث عنها، ما هي إلا بعض الاعتبارات التي تدعـــو بإلحاح إلى الأخذ بمبادئ وموجهات التربية المستمرة في المجتمعات العربية، ويمكن أن تضاف إليـــها مجموعة أخرى من الاعتبارات لا يتسع المجال للدخول في تفاصيلها. والأهم من هذا وذاك أن نلقـــي

الضوء في الجزء اللاحق على أهم التغيرات التي ينبغي الأخذ بها لبلورة استراتيجية عربية مستمدة من مبادئ التربية المستمرة. ويمكن تلخيص أهم هذه المبادئ في النقاط التالية :

أولا : نظرا إلى أهمية التشريعات لضبط المسألة التربوية وتوجيهها وإيلائها عناية معنوية ومادية، فنؤكد على أهمية إصدار الدول العربية لتشريعات رسمية معززة، تتناول التربية المستمرة خاصة في بعدها غير النظامي الذي لم يتبلور بمفهومه الواسع في شكل سياسات وهيكليات واضحة في العديد من الدول العربية. وينبغي أن تؤكد هذه السياسات على آليات التنسيق والربط بين الأجهزة الرسمية الحكومية والخاصة والأهلية في تحقيق مبادئ التربية المستمرة وموجهاتها. ولعله آن الأوان للتفكير الجاد باستحداث هياكل ومجالس عليا واعدة، تعنى بالتربية غير النظامية والمستمرة، وتعكف على تخطيط برامجها ومتابعتها وتقويمها، والاستعانة في كل ذلك بالقيادات المتخصصة في الجامعات والمؤسسات الحكومية والخاصة.

ثانيا : إن نجاح المساعي في تطبيق معطيات التربية المستمرة يستدعي الاعتراف الصريح بأهمية التربية المستمرة ودورها في تحديث المجتمع وتنميته، وأنه لا يمكن تحقيقها وترجمتها إلى مشروع حضاري إلا من خلال تحقق التكامل والتنسيق بين المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص والمجتمع المدني. فالدولة، أية دولة، لا تستطيع مهما أوتيت من قدرات أن تلبي الاحتياجات المتشعبة والمتعددة التي تستلزمها موجهات التربية المستمرة. فلتحقيق هذا المطلب، ولفك الاختناقات التي تواجهها التربية العربية، ينبغي سن التشريعات التي تخول للقطاع الخاص الاستثمار، وفق ضوابط مشددة، في مجال التربية والتعليم بكافة فروعه ومراحله خاصة التعليم العالي، وأن ينظر إلى المؤسسات الأهلية وجمعيات المجتمع المدني على أنهما شركاء لا خصوم في مسألة التنمية والتحديث. ويمكن أن يتم كل ذلك وفق إجراءات وضوابط تتم بتنسيق محكم وتام. إن اقتصار مجهودات التربية على ما تقوم به الدول، لا يمكن إطلاقا أن يحقق ما نصبو إليه من نمو وتقدم، إذ أن هذا التفكير عفا عليه الزمن وتجاوزته الأحداث.

ثالثا : نظرا إلى أهمية توفير التعليم الأساسي للجميع صغارا وكبارا، أكد المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورغ، على ضرورة توفير التعليم الأساسي للجميع، بغض النظر عن أعمارهم وأجناسهم أو فئاتهم، وضرورة أن يدركوا حقهم في التعليم من خلال الحياة، وأن يدركوا في الوقت ذاته الشروط التي تمكنهم من تطبيق هذا الحق، لأن تحديات القرن الحادي والعشرين لا

يمكن مواجهتها من خلال الحكومات والمنظمات والهيئات فقط، بل من خلال قدرة الأفراد على التخيل والإبداع وحرية المشاركة في أوجه الحياة المختلفة طبقا لحاجاتهم.[1]

إن المسائل الأساسية التي ينبغي الالتفات إليها في التعليم الأساسي والتعليم العام، هي إعادة النظر في أهدافه ووسائله وطرائقه وتحسين جودته النوعية وتحقيق المرونة له لتحقيق الأهداف المأمولة منه في عالم متغير، ومن هنا ينبغي الابتعاد عن وسائل الحفظ والتلقين والجمود والرتابة في إدارة هذا النوع من التعليم، والتركيز على مبادئ التعلم الذاتي والتفكير السليم ومعطيات الخلق والإبداع والابتكار، وربط التعليم بالعمل والحياة، وتعويد الدارسين على أساليب الحصول على المعلومات وحل المشكلات والمهارات الأساسية في العلوم والرياضيات واللغات والحاسوب، والمعلومات الضرورية اللازمة عن الصحة والتقنية والعالم من حولهم، وتزويدهم بالقيم الإنسانية العالمية كالتعايش واحترام الثقافات المختلفة، والتعاون، والسلام، وغير ذلك من قيم ومهارات أصبحت أساسية في عالم اليوم.

وينبغي التأكيد في هذا الصدد على أهمية إعادة تشكيل النظام التعليمي المدرسي الرسمي، وتحسينه للقضاء على مشكلة التسرب منه " وكذلك ليتكون لدى الطلبة عند خروجهم من أية مرحلة من المراحل التعليمية محبة صادقة للتعليم، وشوق وقدرة على متابعته بما في ذلك تدريبهم وتشجيعهم في جميع المراحل التعليمية على التعلم الذاتي ".[2] إن العناية بهذا الجانب ستعمل على سد الثغرة التي تغذي رصيد الأمية في وطننا العربي.

وفي إطار مفاهيم التربية المستمرة، ينبغي إعادة النظر في دور المعلم في العملية التعليمية، ليصبح منسقا وموجها ومرشدا ومساعدا على التعليم، أكثر من كونه ملقنا للمعرفة ومسؤولا عن تقويم أداء الطلبة. وينبغي أن تسعى كليات التربية لتأصيل هذا المفهوم لدى الطلبة الذين يعدون لتولي مسؤولية التدريس.

إن التغييرات اللازمة لتمتين التعليم المدرسي لجعله أكثر قدرة على المنافسة ولتجويد نوعيته يستلزم جهدا ومالا قد لا يتوفر لدى الدولة بالصورة المطلوبة، بيد أنه يمكن أن يوفر من خلال الشراكة مع القطاع الخاص والأهلي، أو من خلال الاقتراض المعقول. فكما أننا نقترض لبناء الحجر، فليس هناك ما يمنع لأن نقترض لبناء البشر.

رابعا : سن التشريعات اللازمة، والاعتراف بمرحلة الطفولة المبكرة كمرحلة أساسية من السلم التعليمي في الأقطار العربية، نظرا إلى خطورة هذه المرحلة، ودورها في تشكيل شخصية

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس 2000، ص 228.

(2) هيام نايف أبو غزالة : تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة. تعليم الجماهير. العدد 38، تونس 1991، ص 159.

الأفراد. وبناء اتجاهاتهم. ومن الضرورة بمكان أيضا أن تسن تشريعات تكفل الاهتمام بـــالموهوبين وذوي الحاجات الخاصة والمتعثرين دراسيا انطلاقا من مبادئ الاستفادة من هذه الشرائح وتحقيق مبدإ تكافؤ الفرص التعليمية المناسبة لكل شريحة من الشرائح.

إن السلطات التربوية المسؤولة وطنيا وإقليميا ومحليا ملزمة بصفة أساسية بتوفـــير التربيـــة الأساسية للجميع، إلا أنه من غير الممكن لهذه السلطات التربوية أن تقوم بتلبيـــة جميـــع المتطلبـــات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة الشاقة. ولذا وجب توسيع دائرة الالتزام بتحقيق قـــدر من المشاركة الفعالة على كل المستويات بدءا بالإدارات الداخلية في قطاع التربية، وبيـــن قطاعـــات التربية والقطاعات الأخرى، مثل التخطيط والاقتصاد والمالية والعمل والصناعة والزراعة وغيرهـــا. كما يجب أن تشارك المجتمعات المحلية والجماعات السياسية والدينية والأســـر والقطـــاع الخـــاص بصورة فاعلة.[1]

<u>خامسا</u> : <u>تعبئة الجهود الرسمية والشعبية لمواجهة الأمية</u> : لعل من المســـائل الملحـــة فـــي المرحلة الراهنة، تعزيز مجهودات الدول العربية في مضمار محو الأمية، وإعطائها منزلة تتنزل فـــي مرتبة تتساوى مع المسائل المرتبطة بالأمن الوطني، وأن تعد ذات أولوية حقيقية من أولويات العمـــل التنموي، وأن تعتبر حقا للمواطن لا يسلب منه، وواجبا تباشره الدولة بحكم مسؤولية العقد الاجتماعي بينها وبين مواطنيها. وينبغي أن تركز هذه البرامج على إكساب الدارسين مهارات التعليـــم الذاتـــي، والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والاتجاهات الحياتية السلمية والمهارات المرتبطـــة بالأسرة والصحة العامة والعمل، وإثارة الوعي لديهم بمختلف القضايا والموضوعـــات التـــي تـــدور حولهم في مساحتهم المحلية والوطنية والعالمية، ووفق ما تنادي به مبادئ محو الأميـــة الحضاريـــة والوظيفية والرؤية الموسعة للتعليم.

إن معالجة إشكالية الأمية لا يمكن أن تتأتى بقرار سياسي أو خطة لا تطبق أو تتـــابع، إنمـــا المدخل الأساسي لها، هو الاسترشاد بما نصت عليه الاستراتيجية العربية لمحو الأمية والتي أكـــدت على ضرورة الأخذ بمبدإ المواجهة الحضارية الشاملة التي تستدعي النظر إلى إشكالية الأمية علـــى أنها إشكالية مجتمع، وليست إشكالية انفرادية، ومواجهتها والقضاء عليها لن يتم إلا من خلال مواجهة مجتمعية شاملة، تشارك فيها جميع المؤسسات الرسمية والأهلية والخاصة بصورة منســـقة محكمـــة، ووفق خطة مدروسة. إن الممارسة الحالية في إسناد مهمة مكافحة الأمية لوزارة معينة، تفتتح فصولا هنا وهناك بعيدا عن المشاركة الشعبية في مواجهة هذا الداء، هي ممارسة أثبتت تجارب الدول بأنـــها ممارسة غير واعدة في تحقيق الأهداف المرجوة. وفي إطار مناهج التربية المستمرة، ينبغي أن ينظر

---

[1] نبيل عامر صبيح : مرجع سابق، 1998، ص 70.

إلى مجهودات محو الأمية على أنها برامج لإعادة تشكيل وعي الإنسان وفكره، وتمكينه من مهارات التعلم الذاتي، وبناء الثقة في قدراته، وتزويده بالمهارات التي يستلزمها سوق العمل وطبيعة الحياة التي يعيش فيها، إضافة إلى تعزيز الجوانب الأخلاقية المرتبطة بثقافته ومجتمعه.

ومجهودات محو الأمية وتعليم الكبار من خلال التعليم اللامدرسي لها أهمية كبرى، من حيث أنه قد يكون له تأثير فعال في نجاح الجهود المدرسية المتخصصة للصغار، ذلك أن تربية الأطفال في المرحلة الابتدائية، وهي هدف بالنسبة إلى كل دولة، لا يمكن أن تنفصل عن مستوى آبائهم الدراسي. فالأجيال الصاعدة لا يمكن تربيتها تربية سليمة في وسط يغلب عليه الجهل والأمية.[1] أضف إلى ذلك أن أمية الآباء والأمهات لن تمكنهم من غرس قيم وموجهات التعليم المستمر مدى الحياة في أبنائهم لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

هذه المجهودات المهمة المرتبطة بالتنمية لا ينبغي أن تتوقف على حد إكساب الدارس المهارات الأساسية، بل ينبغي أن تتواصل وتتعزز عبر برامج المتابعة التي ينبغي أن تقوم بها المراكز والمدارس ومراكز مصادر المعرفة والمكتبات والقنوات التلفزية والإذاعية بشكل متواصل ومستمر وبتنسيق محكم. وينبغي كذلك أن تتاح الفرصة للمتخرجين من برامج محو الأمية لمواصلة تعليمهم الموازي للتعليم العام، وتمكينهم من مواصلة تعليمهم الجامعي دون قيود أو شروط تحرمهم هذا الحق الذي أصبح عالميا.

سادسا : التكامل والتنسيق بين التعليم النظامي وغير النظامي : إن التعليم النظامي تعليم محدد المعالم، ومؤسساته واضحة، والتعليم غير النظامي ليس على هذه الشاكلة، لتعدد مؤسساته، واختلاف طبيعة المستفيدين منه وأهدافهم وأماكن تواجدهم وطرائق تعلمهم. ومن الضرورة بمكان لتحقيق مبادئ التربية المستمرة إحداث نوع من التكامل والتنسيق بين هذين النوعين من التعليم، خاصة فيما يتعلق باستثمار الموارد المتاحة، وفتح القنوات، وبناء الجسور بينهما لإتاحة الفرصة للدارسين للدخول والانتقال من نظام إلى آخر بمرونة ويسر، وتذليل مسائل الاعتراف بالشهادات واحترام الخبرات التي يحظى بها الدارسون في كلا النظامين. ولإحداث هذا التكامل ينبغي تشكيل مؤسسات أو شبكات تنسق المجهودات المرتبطة بالتعليم المستمر على المستوى المحلي والوطني. لقد انتهى الوقت الذي كان فيه التعليم المدرسي كافيا وملبيا لكل احتياجات الفرد والمجتمع، وآن الأوان لإجراء تغييرات في سياساتنا التعليمية لإحداث التكامل والتنسيق بين المؤسسات النظامية وغير

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، مرجع سابق، 2000، ص 204.

النظامية من اتحادات نسائية، ونقابات عمالية، واتحادات مزارعين، وجمعيـــات معلميــن، وغــرف تجارية، ومراكز لخدمة المجتمع وغيرها.

سابعا : إحداث التغييرات اللازمة في بنية التعليم العالي : إن هناك تغييرات متعددة ينبغـــي الأخذ بها لتشكيل الجامعات العربية ومؤسسات التعليم العالي وفـــق معطيـــات وموجـــهات التربيـــة المستمرة. ومن بين هذه المتغيرات انتهاج سياسة الباب المفتوح لقبول الدارسين، شريطة أن لا يترتب على ذلك إلزام للدولة بتعيينهم عند التخرج، وترك مســـألة التوظيــف لقـــانون العــرض والطلـــب واحتياجات السوق واقتصاداته. ويستلزم الأمر كذلك إيلاء عناية أكبر لاستحداث هياكل وبرامج توفـر خدمات تعليمية وتثقيفية على هيئة برامج للتعلم المستمر، تقدم خدمة متخصصة لكافة الشرائح المهنية والمتخصصة وفق برنامج زمني يكون معلوما ومطروحا للمشاركة فيه ومن قبل الجميع. وينبغـــي أن تفكر الجامعات جديا في إحداث نوع من المرونة تسمح بتخصيص مقاعد محددة في المقررات التـــي تطرحها، تمكن المهتمين والمتخصصين من المشاركة فيها بصفة مســـتمع لتحقيـــق أهـــداف ذاتيـــة أو وظيفية، وأن يتم ذلك وفق ضوابط وإجراءات لا تخل برسالة الجامعة ووظيفتها ومستوياتها.

كما ينبغي أن تعيد الجامعات سياساتها بشأن البرامج التخصصية التي تقدمها لتكـــون أكـــثر التصاقا وارتباطا باحتياجات سوق العمل، وأن تتيح سياساتها إمكانية غياب الدارســـين وانقطاعـــهم لفترات زمنية يتناوبون فيها بين مقاعد الدراسة ومواقع العمل إن شاؤوا، وذلك لربط التعليم بالحيـــاة وبالعمل، وأن ينظر إلى مرحلة الإعداد والتكوين الجامعي على أنها مرحلة تهيئة فكرية تنمي مهارات التعلم الذاتي، ومهارات الحياة والتخصص لدى الدارسين، وتكون فيهم شغف البحث وحل المشـكلات، وتشبع القيم الإنسانية والأخلاقية العليا، إضافة إلى أن الجامعات بحاجة إلى إعادة النظر في أســـاليب التدريس المتبعة، ونظم التقويم والامتحانات لتساير توجهات التربية المستمرة وخصائصها.

ويرى بعض الباحثين أن من أوجه القصور الكبرى في الحياة التربوية والثقافية في الوطـــن العربي، عزوف أكثر الجامعات العربية عن المساهمة في مجال التربية المستمرة وتعليم الكبار، والقلة النادرة التي تساهم في هذا المجال لا تقدم خدمة كاملة ومتكاملة لتعليم الكبار والتعليـــم المســـتمر، إذ يأخذ بعضها بإتاحة فرص الانتساب وتكتفي بها، والبعض يدخل مادة تعليم الكبـــار ضمـــن منـــاهج كليات التربية، وبعض آخر يتيح للمتخرجين فيه فرص الالتحاق بالدراسات العليا في مجالات تتصـــل بتعليم الكبار، بينما يكتفي بعضها بتقديم المحاضرات العامة والمواد الثقافيـــة وتنظيـــم المؤتمـــرات والندوات وغيرها من اللقاءات العلمية، ويقدم عدد قليل من الجامعات برامج يطلق عليها اسم التعليـــم

المستمر ولكنها في حقيقتها تقتصر على تقديم بعض المســـاقات الدراســية، وقــد لا يضمــن لــها الاستمرارية. [1]

والجامعات، في الواقع، بحاجة ملحة إلى أن تهتم بالأبحاث والدراسات المرتبطـــة بالتربيــة المستمرة، وتأصيل مفاهيمها والتبشير بها، والدعوة إليها، وتوفير فرص التدريب في أثنـــاء الخدمــة لخريجيها، وإقامة الكليات والأقسام المتخصصة في مجال إعداد القيادات بمجال التربية المســـتمرة ؛ وتبني إنشاء الروابط والجمعيات المهنية التخصصية في المجالات التي تعمل فيها، وممارسة الضغـط على الجهات المسؤولة لإصدار التشريعات اللازمة للأخذ بتوجه التعليم المستمر الإلزامي للخريجيــن ووضع الضوابط لهذه المسألة.

إن الجامعات بخبرتها ومواردها وإمكاناتها مؤهلة لأن تقوم بالدور الأكبر في تشكيل وبلــورة المجتمع المعلم والمتعلم، الذي يتعلم فيه الأفراد مدى الحياة، وذلــك مــن خــلال توســيع الطاقــات الاستيعابية للحاجات، وتسخير مواردها وخدماتها ومراكزها للكبار الراغبين في الدراسة فيها.

ولكي تقوم الجامعات بهذه الواجبات، ينبغي تشكيل شبكة أو هيئة أو خلية تفكير تتولى هـــذه المسألة، وتنسقها وتطرح الرأي والرؤية حيالها في ضوء الإمكانات والاحتياجات، لا أن يترك الأمــر هكذا دون وجود هيكلية تعتني به وتخطط وتنظم له.

ثامنا : ضرورة الأخذ بأنظمة التعليم عن بعد : يعد نمط التعليم عن بعد من أكـــثر الأنمــاط التربوية المؤهلة لأن يكون لها موقع متميز في المنظومة التربوية في القرن الحادي والعشرين. هــذا النوع من التعليم أثبت جدارته التعليمية، فيوجد حاليا ما لا يقل عن 850 مؤسسة ومركزا جامعيا فــي العالم يقدم برامجه من خلال وسائط ووسائل التعليم عن بعد. فمتى أحسن ضبـــط الجــودة النوعيــة لبرامج التعلم عن بعد، يمكن تقديم خدمة تعليمية مستمرة تخدم قطاعات كبيرة من المجتمع.

ففي إطار تحقيق مبادئ التربية المستمرة للجميع في الوطن العربي يمكـــن اســتخدام هــذه الأنظمة لبث برامج تخصصية جامعية من خلال الجامعات المتقدمة، وبرامج تدريبية في أثناء الخدمة للشرائح، وبث بعض الدروس الجامعية الإلزامية خاصة تلك التي تعد من المتطلبات الأساسية للجميع، والتي يكثر عدد الدارسين فيها، وتقديم برامج لمحو الأمية، وبث برامج التقوية والإرشـــاد الطلابــي وتعليم الأطفال في الطفولة المبكرة، إضافة إلى خدمات التثقيف الاجتماعي والتربوي، وغير ذلك مــن البرامج.

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تعليم الكبار وتحديات العصر. التقرير الختـــامي لمؤتمــر الإســكندرية السادس. تونس 1996، ص 30.

لقد انتهى الوقت الذي يستفسر فيه البشر عن أهمية التعليم عن بعد، والسؤال المطروح والذي ينبغي أن يدور الحديث حوله هو : كيف يمكن توظيف التعليم عن بعد لخدمة قضايا التربية بجـــودة راقية توازي ما تقدمه المؤسسات النظامية ؟ إن استخدام أنظمة التعليم عن بعد سيوفر قوة دفع قويـــة لإرساء أنظمة التعليم والتربية المستمرة في الوطن العربي.

تاسعا : تشكيل هيئات عليا ومراكز للتدريب في أثناء الخدمة والبحث فـــي مجـــال التربيـــة المستمرة : البحث والتدريب مجالان محوريان يحتلان مكانة الصدارة في أي مشروع جاد لتطويـــر التربية المستمرة، وهما قوتا دفع لتنشيط هذا المشروع وتفعيله. والواقع العربي يشير إلى أن هذيـــن المجالين لم يحظيا حتى الآن بالمكانة اللائقة بهما، الأمر الذي يحتم إيلاءهما مزيدا من العناية. وطالما أن العناية تستلزم وجود هيئة راعية للمشروع، فإنه يحدونا أمل كبير في شروع الدول العربية بإنشاء هيئات عليا للتدريب في أثناء الخدمة، وتنفيذ المشروعات البحثية في مجال التربية المستمرة والتدريب في أثناء الخدمة. وترتبط هذه الهيئات والمراكز مع قطاعات البحث والتدريب العاملة في المؤسســـات الحكومية والخاصة بغية تطوير هذه القطاعات، ومتابعتها والتنسيق فيما بينها لتصبح هـــذه المســـائل خيارات استراتيجية وطنية تلقى العناية والاهتمام المطلوبين. إن هذا التصور مطبق في عدد كبير من الدول ومن بينها اليابان التي ارتأت أهمية هذا التوجه، وخصصت له هياكل تقوم بأدوار غايـــة فـــي الأهمية لتحقيقه، ونحن اليوم في أمس الحاجة إلى مشروع وتشريع يصبان في هذا الاتجاه.

وسوف يصبح هذا الاتجاه أكثر حتمية متى ما طبقـــت إجباريـــة التعليـــم المســـتمر لـــذوي التخصصات المهنية الحساسة والتي تتصف مهنهم بالتغير المســـتمر، كـــالطب والهندســـة والتعليـــم والمحاماة وغير ذلك من التخصصات. ولعل الجامعات أو غيرها من الجهات تدق نـــاقوس الخطـــر حيال هذه الموضوعات. ويحدونا أمل كبير بأن تقوم الـــوزارات والمصـــالح الحكوميـــة الأخـــرى والمؤسسات الخاصة باستحداث أجهزة للبحث والتدريب المستمر، تخصص لتدريب منسوبيهم وإجراء البحوث المرتبطة بطبيعة أعمالهم، وذلك بالتنسيق والتعاون مع أجهزة التدريب والبحـــوث الأخـــرى الموجودة في أقطارهم أو أقطار عربية أخرى. ويحدونا أمل كبير كذلك في تعزيز فـــرص اســـتفادة العاملين في القطاع الخاص والأهلي من فرص التدريب والابتعاث إلى الخـــارج إثـــراء لمعارفـــهم وخبراتهم لتتواءم مع ما توصلت إليه التجربة الإنسانية العالمية. ويقتضي تحقيق هذا الأمل استصدار تشريعات وقوانين خاصة في مجال التدريب في أثناء الخدمة.

ولتشجيع هذه الجوانب، ينبغي للدول توفير بعض الحوافز، خاصة للقطاع الخاص، للاهتمـــام بهذه المسألة، كأن يسمح له باستقطاع نسبة من الضرائب المستحقة عليه سنويا تخصـــص لتدريـــب منسوبيه، وأن يسمح أيضا للأفراد باستقطاع نسب محددة من ضرائـــب الدخـــل المســـتحقة عليـــهم

لاستخدامها في مجالات النمو المهني كالاشتراك في الدورات التدريبية والمؤتمرات، أو اقتناء الحواسيب والبرمجيات، أو الاشتراك في المجلات العالمية المرتبطة باختصاصهم، أو غير ذلك من مجالات النمو المهني المستمر.

عاشرا : العناية بالمكتبات المدرسية والوطنية ومراكز مصادر المعرفة والتعلم، وتجهيزها بالإمكانيات الحديثة للقيام بأدوارها، وعقد ورش عمل مستمرة في موضوعات متشعبة تلبي احتياجات الطلاب والمجتمع المحلي، وأن تبنى هذه المكتبات والمراكز في الأرياف والبوادي دون الاقتصار على الحواضر والمدن الكبرى، وأن تتم المساعي والاتصال بالقادرين من القطاع الخاص والأهلي لدعم هذه المراكز وتمويلها للقيام بأدوارها.

حادي عشر : التنسيق بين المؤسسات التعليمية والتثقيفية والأجهزة المسؤولة عن القنوات الإذاعية والفضائية والمحلية لتوظيف هذه القنوات في خدمة القضايا التربوية كبرامج التقوية، وتدريب المعلمين، والتثقيف والإرشاد الطلابي والمجتمعي، وبرامج محو الأمية، والبرامج الموجهة للحفاظ على الهوية والثقافة العربية، وتفهم الثقافات الأخرى والقدرة على التعامل معها. وأن يتم كل ذلك بالتنسيق والتعاون مع المتخصصين في بناء البرامج والمناهج وتطويرها.

ثاني عشر : العناية ببرامج التربية المستمرة الموجهة لمكافحة البطالة والفقر، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية مستمرة للعاطلين عن العمل واليافعين المتسربين من المدارس والفئات الخاصة والمعوقين لإدماجهم في عجلة التنمية وسوق العمل.

ثالث عشر : العناية بالبرامج التثقيفية والاجتماعية بشكل مستمر خاصة تلك الموجهة للتكيف الاجتماعي ومحاربة المخدرات، وبرامج الأسر المنتجة، وتطوير المرأة الريفية والبدوية، ورعاية المتشردين، والعناية بالبيئة.

رابع عشر : نشر قيم التطوع (VOLUNTEERISM) وتشجيع الجهود والمنظمات غير الحكومية العاملة في ميدان التعليم المستمر، ومؤازرتها ماديا ومعنويا للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقها، وأن تتكامل مجهوداتها مع مجهودات القطاعات الحكومية الخاصة.

فالأصل في الجهد المجتمعي أن يتم في إطار شراكة بين القطاع العام والخاص والمؤسسات والجمعيات القائمة على الجهد التطوعي. والجهد التطوعي المسير الحقيقي للعمل الجمعياتي لا يمثل في الواقع تقليدا أصيلا في الفكر والممارسة العربية، إذ أن القيم المرتبطة به نشأت في ظل ظروف قد تكون مغايرة، إن أحسنا استنباتها في الذهنية والعقلية العربية نستطيع أن نثري كثيرا من الجوانب المرتبطة بالتربية المستمرة والتدريب المستمر والبحث العلمي، إذ ما لم تتوافر جهود تطوعية في مجال التربية المستمرة ستصاب حركتها بالشلل الجزئي.

إن العمل الجمعياتي الذي يعنى بتدريب الأفراد وتطوير مهاراتهم وتبني قضاياهم التثقيفية والتعليمية ووضعها على قائمة الأجندا السياسية يحتل مساحة كبيرة من العمل الاجتماعي والاقتصادي في البلدان المتطورة. فعلى سبيل المثال هناك 000 400 1 منظمة غير متوجهة للربح في أمريكا تقع في إطار هذا القطاع، ويصل رقم مواردها وأصولها المالية إلى حدود نصف تريليون دولار (500 بليون) دولار. وهذا يعني، ومن باب المقارنة، أن نفقات هذا القطاع التطوعي تفوق الناتج القومي الإجمالي لجميع دول العالم باستثناء السبعة الكبار. إن هذا القطاع يقوم بتوليد 6 % من الناتج القومي الأمريكي، ويوفر 10.5 % من مجموع فرص العمل . وتشهد قارات آسيا وأمريكا اللاتينية وإفريقيا توسعا منظورا في هذا المجال الذي سبقتها إليه أمريكا وأوروبا.[1]

إن وضع الضوابط ورسم السياسات للتوسع في العمل الجمعياتي غير المسيس، يمثل بعدا أساسيا وقوة مؤثرة لتفعيل التحرك القاعدي والتأثير على توجهاته وقيمه ونشاطاته في إطار المصلحة العامة للدولة، خاصة في مجال محو الأمية، والتعلم الفني والمهني، والتثقيف بحقوق الإنسان والحقوق الاجتماعية، وشغل وقت الفراغ، وتنمية مهارات الإبداع الفني والجمالي وغير ذلك من موضوعات ترتبط بالجوانب غير المتناهية لاحتياجات الإنسان والمجتمع مدى الحياة.

إن المدرسة والجامعة والقنوات الإعلامية المتعددة مطالبة بنشر الوعي والتثقيف بأهمية العمل الجمعياتي المنضبط ودوره في التنمية لتكوين جيل قادر على التعامل مع هذا المعطى الحضاري. والمؤسسات التشريعية والاقتصادية مدعوة لتسهيل إجراءات منح التراخيص لهذا النوع من الأعمال ومراقبة أدائه والسماح له بالسعي لاستقطاب الدعم والتمويل من الجهات ذات العلاقة وفق إجراءات وضوابط يتفق بشأنها كي تتمكن هذه القوة الثالثة كما تسمى، من المساهمة في دعم حركة التربية والتعليم المستمر بمفهومه الشمولي. ويمكن ضبط مسألة العمل الجمعياتي من خلال إنشاء أجهزة مركزية تتولى الإشراف والمتابعة للأعمال التي تقوم بها الجمعيات غير الحكومية وآليات مواردها وتمويلها وأوجه الإنفاق عليها.

---

[1] دارم البصام : العمل الأهلي العربي المشترك : المفهوم، الواقع، التصورات البديلة. المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، 1997.

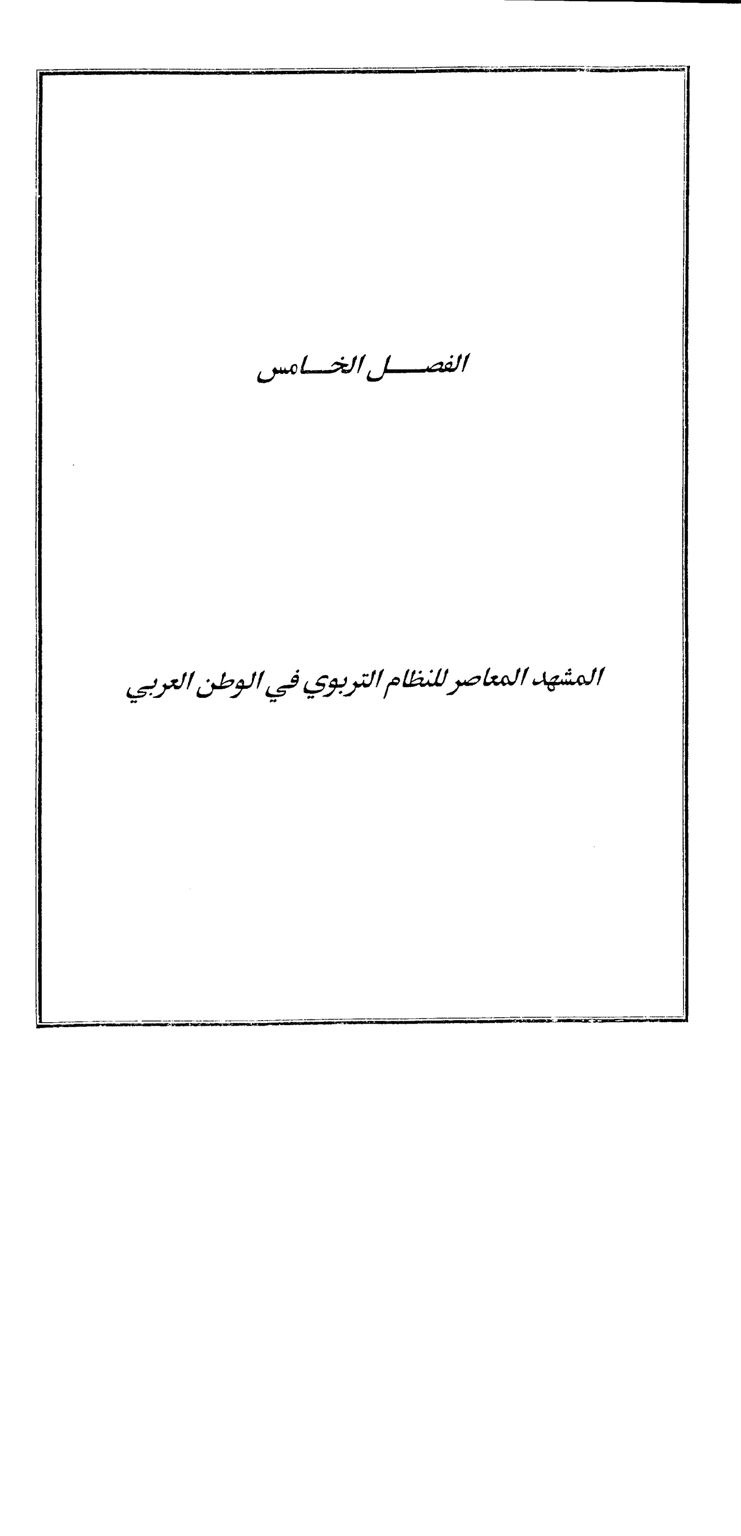
إن هذه الملامح الرئيسية لاستنباث استراتيجية التربية المستمرة لا يمكن الادعاء بأنها ملامح شمولية بقدر ما هي أطر عامة أولية، يمكن أن يضاف إليها برامج وصيغ وإجراءات أخرى لرسم الاستراتيجيات القطرية الثرية التي تتلاءم مع طبيعة كل مجتمع ونظامه التربوي وطبيعة المرحلة التنموية التي يمر بها. إن عددا من الينبغيات التي ذكرت آنفا موجودة بصورة أو بأخرى في عدد من الأقطار العربية، وبعض التوجهات ممارسة في بعض الأقطار أيضا، ولكن هذا التطبيق لا ينطلق من روح وجوهر ومعطيات التربية المستمرة وتوجهاتها، والبرامج المنفذة تعيش في هيئة جزر منفصل بعضها عن الآخر دون أدنى تنسيق يذكر، ونطاق تنفيذ هذه البرامج أو تلك ونوعية التطبيق يثار حولها أكثر من سؤال، وأقل ما يمكن أن توصف به بأنها برامج هامشية لا ترتبط بتشريعات واضحة إلا فيما ندر، ولا تعطى الاستحقاق الذي يناله التعليم النظامي العام أو الجامعي وكأنه لا قيمة لها في الجهد التنموي العالي.

إن هذه الوضعية بحاجة إلى إصلاح جذري ينطلق من قناعة ورؤية وتوجيه حقيقي للتغيير تؤيده التشريعات وتنفذه الهياكل والهيئات والأجهزة التنسيقية. فالتربية المستمرة، كما شرحنا آنفا، برامج متعددة ومتشعبة لا يمكن لجهة مركزية أن تقوم بها لوحدها، بل إن الأمر يستدعي تظافر الأجهزة المركزية والجهود المحلية للتعاون سويا في توظيف جميع القوى والإمكانيات للدفع بمشروع التربية المستمرة وتوظيفه في خدمة أغراض التنمية وتحسين نوعية الحياة.

إن الدول العربية تتباين في تطبيقاتها للبرامج ذات الصبغة التربوية المستمرة، ولكن بشكل عام توجد تجارب رائدة هنا وهناك خاصة في مجالات محو الأمية،والتعليم عن بعد، والعمل الجمعياتي، وبرامج التوعية الأسرية وتنظيمها، ومراكز خدمة المجتمع والتعلم المستمر وغيرها. وينبغي التأكيد على أهمية البعد القومي والتعاون العربي في تبادل الخبرات والتجارب في ميدان التربية المستمرة. ويمكن أن يتم ذلك من خلال المنظمات العربية والدولية أو أنشطة التعاون الثنائي بين الدول. إن هذا التعاون العربي يمكن من توفير جهد ومال ووقت، ويعمق التكامل التربوي العربي المشترك.

وكلمة أخيرة نؤكد عليها، أن التربية المستمرة إذا أحسن الوعي بها والتنظيم لها، تمكن من التجديد الشامل للنظام التربوي، وتحدث تغييرات عميقة في وظائف التربية، وتؤمن تربية أكمل وأكثر تنوعا، وتسهم في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وتضمن حق الفرد في التعلم مدى الحياة، وتحقق العدل الاجتماعي. ويحدونا أمل كبير بأن تخصص الدول العربية العقد الأول من الألفية الثالثة، عقدا عربيا للتربية تتأصل وتتجذر من خلاله المفاهيم والممارسات المرتبطة بفلسفة التربية المستمرة والتعليم المستمر.





الفصـــل الخــامس

المشهد المعاصر للنظام التربوي في الوطن العربي

الفصل الخامس

المشهد المعاصر للنظام التربوي في الوطن العربي

مقدّمة :

لعلّ من أهم موضوعات الساعة التي تؤرق قادة الفكر التربوي العربي من علماء وأصحاب قرار، وتقع في صلب اهتماماتهم، هو مستقبل التّعليم في الوطن العربي في ظل التغيّرات المتسارعة التي تجتاح عالمنا المعاصر في جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، إذ بمقدار ما يزداد تسارع هذا التغيّر، يزداد الاهتمام بالمستقبل والمصير، ويشتدّ التساؤل عمّا ستكون عليه صورة الحياة في الغد القريب.[1]

إن استشراف مستقبل التّعليم لأي أمّة من الأمم لا يمكن بلورته بمنأى عن أمرين أساسيين، أولهما معرفة سمات العصر ومدى استجابة المجتمع لهذه الظروف والسمات ومدى مواكبته لها، وثانيهما معرفة المشهد التربوي المعاصر وإيجابياته وسلبياته، كي يتم الانطلاق من خلال هذين المعطيين لإجراء التغيير والتحديث. فأمّتنا العربيّة، كما ذكرنا بنوع من التفصيل في الفصل الأول، تستقبل مشارف القرن الحادي والعشرين، وهي تواجه تحدّيات ومخاطر متعددة تفرضها الثورة العلمية، وثورة المعلومات والمعلوماتية والاكتشافات العلمية والتكنولوجية والإدارية والفنية، وتطوّر صناعة الحواسيب وخدمات المعلومات والمواصلات بشكل درامي أدّى إلى توسيع الهوّة الحضارية فيما بينها وبين المجتمعات المتقدّمة، الأمر الذي يلقي على كاهل التّربية العربيّة مسؤوليات جساما، تستدعي التفكير في آليات واستراتيجيات مبدعة للتعامل اليقظ معها.

إن مجتمع ما بعد الصناعة وما بعد الحداثة، أحدث موجات متزايدة من التغيّر والاهتزاز في النظم الدّولية والإيكولوجية والديموغرافية والكونية. كما أحدث تغيّرات جوهرية في نظم العمل والتشغيل وفي مناخ العمل، بالإضافة إلى تغيّرات وأزمات تنموية وبيئية متفاقمة. وهذا كله لابدّ أن ينعكس بالضرورة على منظومات المجتمع الأساسية وفي مقدّمتها التّعليم، باعتباره منظومة بيئية بالدرجة الأولى.[2] هذه المنظومة ذات الدرجة الأولى، أنيطت بها تاريخيا مهام سامية أهمّها نقل التراث من جيل إلى جيل وإعداد وتهيئة الأفراد للحياة وتمكينهم من التكيّف والتأقلم مع المتغيّرات المتسارعة في الحياة. وما لم تتمكّن التّربية من إحداث هذه المتطلّبات، سيحكم عليها بالفشل والإخفاق.

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربيّة للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول 1997، ص 5.

[2] ضياء الدين زاهر : الكلفة والتمويل في نظم التّعليم العربيّة، منظور مستقبلي. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7 – 10 مايو 2000، ص 1.

إن التطوّرات المذهلة في كافة ميادين الحياة خاصة ثورة المعلومات والتقانة، أدت إلى إحداث تغييرات جوهرية في أهداف التعلم ومناهجه وطرائقه وأساليبه على الساحة الدّولية خاصة في الـدّول الصناعية المتقدّمة. ولامس هذا التغيير كافة جزئيات المنظومة التّعليمية من تدريس وإدارة وإشـراف ووسائل تنظيم وتواصل وغيرها من العمليات المرتبطة بالعملية التربوية حتى تتمكّن المدرسـة مـن مواكبة هذه المتغيّرات.

إن المدرسة خاصة في الدّول النامية والتي تعدّ الدّول العربيّة جزءا منها، لم تتغيّر وتتطـوّر في وسائلها وأساليبها وطرائقها ومناهجها بالقدر الذي يتناغم ولو نسبيا مع درجة إيقاع التغيّر العالمي، الأمر الذي يجعل الفرق بينها وبين الدّول المتقدّمة في تزايد مضطرد. إن صنّاع القرار التربوي فـي العالم المتقدّم اهتموا بمسألتين أساسيتين لم يلتفت إليها بالقدر الكافي في الدّول النامية، وهذه المسـائل هي التقويم الدوري المستمر وتجويد التّعليم وضبط إجراءات هذه الجودة.

إن منظّري التّربية يرون أن هناك قضايا أساسية يمكن الاستئناس والاستشهاد بها للحكم على جودة التّربية في أي مجتمع من المجتمعات أهمها : القدرة الاستيعابية، ومعدلات المشاركة التّعليميـة، والموارد الاقتصادية المتاحة للتعليم، ومعدلات الأمية والالتحاق بالتّعليم العالي، والنمـاذج التّعليميـة المطبّقة، ومطابقة مخرجات التّعليم لاحتياجات سوق العمل، والإجراءات المتبعـة لضبـط الجـودة النوعية،وتقويم العملية التّعليمية.

إن الحكم على التّربية العربيّة من خلال تلك الزوايا، سوف يتم تناوله بصورة مباشرة أو غير مباشرة أثناء العرض القادم والذي سنتعرض فيه لواقع التّربية في الوطن العربي. وجملة القـول، إن الدّول العربيّة على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها والأموال الضخمة التي أنفقتها على التّعليـم، عجزت حتى الآن عن الوفاء بمستلزمات الشعارات الثلاثة التي سادت العالم تباعا، نعني الاسـتيعاب والتجويد والتجديد. فالاستيعاب لا يزال مقصرا عن مداه حتى في التّعليم الابتدائي، والبلدان العربيّـة – إن تابعت مسيرتها الحالية – سوف تدخل القرن الحادي والعشرين مثقلة بستة وستين مليون أمـي، وبحوالي عشرة ملايين طفل خارج التعلم. هذا على الرغم من أن إنفاقها على التّعليم كبير، يكـاد لا يدع زيادة لمستزيد (حوالي 5.5 % من الناتج الداخل والمحلي و20 % من الإنفاق الحكومي العا م)، مع تباين واضح دون شك بين الدّول العربيّة في هذا المجال.[1]

وسنتعرض في الصفحات القادمة لأهم الملامح الأساسية المشكلة للواقع والمشـهد الـتربوي المعاصر في الوطن العربي.

---

[1] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 2000، ص 112 – 113.

أولاً : واقع التّعليم في البلدان العربيّة :

يتميّز الوطن العربي بالاتساع وكبر المساحة الجغرافية إذا ما قورن بعـدد السـكان، حيـث يتوزّع السكان بدرجات متفاوتة تختلف من دولة إلى أخرى، " ويتميّز كذلك باتساع المساحة لكل دولة وتباين الازدحام السكاني، وتكثر الكثافة السكانية في المدن الكبيرة وتقل في الأرياف البعيـدة التـي تنتشر في المناطق صعبة الاتصال معها، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة الاتصال بجميـع الأمـاكن السكانية بسهولة. هذه المشكلات وغيرها تنعكس سلباً علـى عمليـة التّعليـم والتعلـم فـي البـلاد العربيّة "[1]، في حين تتميّز الدّول المتقدّمة بسهولة وسرعة الاتصال بين المـدن الكبـيرة والقـرى الصغيرة وجميع الأجزاء المتباعدة من خلال وجود طرق مواصلات سهلة، وتوفير مطارات عديـدة في كل منطقة، ووجود القطارات الكهربية السريعة والتي تربط بين جميع الأماكن مهما كانت بعيـدة، وتقدّم الخدمة السريعة في مجال الاتصال مع المناطق التّعليمية، وتخفّف من المركزيـة فـي اتخـاذ القرارات. وقد أصبحت هذه المناطق لا تمثّل عائقاً لعملية التعلم في كافة المناطق مهما كانت بعيدة.

ولعلّنا نلقي الضوء في الصفحات التالية على وضعية مسيرة التّربية والتّعليم في الدّول العربيّة والخصائص الأساسية للأنظمة التربوية دون الدخول في كثير من التفاصيل.

1. إدارة النظام التّعليمي :

إدارة التّعليم في أي نظام مجتمعي تتأثّر بعدد من القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسـية والأنماط الثقافية السائدة. والإدارة المركزية للتعليم في الأقطار العربيّة جميعـها إدارات حكوميـة. فهناك وزارة متخصّصة بشؤون التّربية والتّعليم العام (قبل التّعليم العـالي) تشـرف علـى معظـم مؤسسات التّعليم العام وتدير شؤونه. وفي بعض الأقطار العربيّة، هناك مؤسسات أهلية تعنى بشؤون التّعليم غير الحكومي، لكنّها مقيّدة باتجاهات الإدارة الحكومية وتعليماتها وتحت إشرافها، ولا تتمتّـع باستقلال كامل في إدارة شؤون التّعليم، بل في بعض الأقطار العربيّة يوجد مكتـب فـي الـوزارة للإشراف على هذا النوع من التّعليم بمسمّياته المختلفة خاص أو أهلي أو ديني أو أصيل.[2]

وبشكل عام، تتّسم إدارة التّعليم في الوطن العربي بالتقليدية والمركزية الشديدة وتضخم أعداد الموظفين، وقصور الثقافة المرتبطة بتقدير الوقت والإنتاج والعمل بروح الفريق، والموقف السلبي في

---

(1) S. Farid., Fertility patterns in the Arab Region. International Family planning perspectives, vol 10, n° 4 ; December 1984.

(2) محمد بن عبد الله آل ناجي، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسي المستقبل في القرن الحادي والعشرين. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الدوحـة 6 - 10 مايو 2000، ص 24.

استخدام التقنية الحديثة.[1] فعلى الرغم من الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية، وتوظيف الحاسوب في المؤسّسات العامّة والخاصة في الوطن العربي، إلا أن الميدان التربوي بشقّيه التّعليمي والإداري قـد تأخر عن نظرائه في هذه الميادين، وظلت الإدارات التّعليمية والمدرسية في الغـالب تسـير وفـق معطيات القرن الماضي، وبصورة غير متناغمة مع روح العصر وجوهـره الـذي أضحـت فيـه المعلوماتية خيارا استراتيجيا لا غنى عنه.

فالعالم العربي إذن، بحاجة ماسة إلى إدارة تنتهج منهج التطوير لا منهج التسيير. فلا غنـى عن إدارة تربوية مجدّدة وقادرة على قيادة عملية التجديد. ويتطلّب ذلك اعتماد اللامركزية في الإدارة بتوسيع سلطات الإدارة في المناطق إلى حد كبير، وإفساح قدر واسع من الحرية التربوية لـلإدارة، واطلاعها دوما على جديد التّربية، والعناية بوجه خاص بتدريبها على الوسائل التي ينبغي أن تلجـأ إليها المدرسة من أجل تنمية روح التضامن والعمل المشترك والعمل في فريق، ومن أجـل تعميـق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة، وربط التّعليم بالعمل ومواقع العمل والتّربية الدائمة المستمرة، ومـن أجل خدمة المجتمع المحلي. ويتضمن تطوير الإدارة التّعليمية، أيضا إدخال نظم جديـدة فـي إدارة المعلومات والبيانات تستند إلى الحاسوب، واستخدامها في التعرّف على المشكلات واتخاذ القـرارات وتطوير أساليب إعداد الميزانية، والأخذ بأساليب جديدة في توزيع النفقات يعكس الأولويات الجديـدة في التّعليم. كل ذلك في سياق من المتابعة الدقيقة من قبل الإدارة المركزية للتعليـم لـلإدارات فـي المناطق من ناحية، وتفاعل حيوي في الاتجاهين من ناحية أخرى.[2]

2. تمويل التّعليم :

تشير الإحصائيات إلى أن هناك تزايدا في الإنفاق على التّعليم منذ الثمانينـات، وأن الـدّول العربيّة تفوق مثيلاتها النامية والمتقدّمة بخصوص نسبة الإنفاق على التّعليـم مـن النـاتج القومـي الإجمالي. وتشير أيضا إلى أن هناك تباينات كبيرة للغاية بين البلدان العربيّة فيمـا يختـص بنسـبة الإنفاق العام على التّعليم من الناتج القومي الإجمالي. ففي عام 1980، كانت الجزائر هـي الدّولـة العربيّة صاحبة أعلى إنفاق على التّعليم منسوبا للناتج القومي الإجمالي تليها المغرب، ثم مصر فتونس وموريتانيا وجميعها في إفريقيا، بينما كانت الدّول الخليجية الآسيوية (باستثناء السعودية) لا تتمتّع بهذه المكانة رغم ضخامة مواردها المالية وناتجها القومي الإجمالي آنذاك. على أنه في السنوات الأخـيرة من العقد التاسع للقرن العشرين (93 – 1996) تغيّرت هذه الصورة نسبيا حيث وجدنا الأردن، وهي دولة فقيرة في مواردها الطبيعية، تعتلي الصدارة في هذا الصدد حيث بلغت النسبة المئوية للإنفـاق

---

[1] عبد الله عبد الدائم. مراجعة استراتيجية تطوير التّربية، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم 1995، ص 1.

[2] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، 1998. ص 39.

علـى التّعليـم عندهـا إلـــى النـــاتج القومـــي الإجمـــالي 7,1 % حســب الجــدول، وهي نسبة مرتفعة بكل المعايير، وقد جاءت بعدها تونس فالسعودية ثم الكويت.[1] ويوضح الجـدول التالي تطوّر الإنفاق العام على التّعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي للبلاد العربيّـة فـي الفـترة (1980 – 1996) [2]:

البلاد العربيّة	النسبة المئوية للإنفاق على التّعليم إلى الناتج القومي الإجمالي	
	1980 **	93 - 1996
الأردن	-	7, 3
الإمارات	1, 3	*2, 00
البحرين	2, 9	-
تونس	4, 5	6, 7
الجزائر	8, 7	5, 2
جيبوتي	-	*3, 8
السعودية	4, 1	*6, 4
السودان	4, 8	-
سوريا	4, 6	4, 2
الصومال	-	غ. م
العراق	3, 00	غ. م
عمان	2, 1	3, 8
قطر	2, 6	3, 4
الكويت	2, 4	5, 7
ليبيا	3, 4	غ. م
لبنان	-	2, 5
المغرب	6, 1	5, 3
مصر	5, 7	*5
موريتانيا	5, 00	غ. م
اليمن	-	6, 1

---

[1] ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، 2000، ص 11.

[2] ضياء الدين زاهر. المرجع السابق، 2000، ص 12.

وتتزايد اليوم الأصوات المطالبة بضرورة إعادة هيكلة التّعليم في الوطن العربي على نحـــو يضمن الجودة ويحقّق الكفاية ويقلل النفقات. وهذا يقتضي الأخذ بعدة اعتبارات أهمها تبنّـــي هيـــاكل مالية مرنة تحقق العدالة والمساواة في توزيع الاعتمادات الحالية، وتطوير أنظمة الحكم على الجـــودة النوعية، وزيادة الاعتماد على التمويل الذاتي، وإعادة صياغة الأولويات القومية بحيث يأخذ التّعليـــم حقه من الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق العام، وتحريك حماسة الجمـــهور والمبـــادرات الشـــخصية للمشاركة في تمويل التّعليم العربي، والانفتاح على مبادرات المجتمع المدنــــي والقطـــاع الخـــاص، والتفكير في صيغ وأساليب فاعلة لتجسير الفجوة بين مؤسسات التّعليم والمجتمع المحلي، والتوسّع في إدماج المعلوماتية وروافدها في التّعليم والإدارة. وينتظر أن يؤدّي التوسّع في الاستفادة من منجـــزات الثورة المعلوماتية في مجالات التّعليم النظامي وغير النظامي إلى تخفيض تكلفة التّعليم إلى أقصى حد ممكن. وسوف تكون له نتائج مباشرة وغير مباشرة على مسألة تمويل التّعليم.[1]

3. المناهج وطرائق التدريس :

تعدّ المناهج الدراسية انعكاسا وترجمة للفلسفة التربوية المتبنّاة، وما ينبثق عنها من أهـــداف عامّة تتبنّاها الدّولة وفق إيديولوجيتها وتوجهاتها. والملاحظ " أن هناك خللا أساســـيا فـــي التسلســـل المنطقي للمقوّمات الأساسية للنظام التربوي في البلدان العربيّة يتجلّى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها... هذا الخلل هو الذي يفكّك الروابط بين التّربية وحاجات التنمية الشاملة ويجعل التّربية في معظم البلدان العربيّة عاجزة عن أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناهـــا المستجدّة المتطوّرة.[2]

إن المتمعّن في مناهج المدارس العربيّة اليوم والتي تدار بصورة مركزية صرفة، يجد أنـــها تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية ولعلم النفس أكثر من ارتباطها بالمفاهيم المعاصرة للتربية، إذ تبنى هذه المناهج على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة. بمعنى أن يكون لكل مادة كتاب مقرّر، يضم بين جنبيه مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعرفة النظرية والتي نادرا ما يرافقها أمثلـــة تطبيقيـــة، أو نشاطات عملية أو إشارة إلى استخدام وسائل تعليمية أو مناشط عقلية. كمـــا أن مبـــاحث المنـــهج بمجملها لا تشبع حاجات الفرد الحياتية أو حاجات المجتمع التخصصية، ولا تعمل على تكامله، عـــدا أنها إجبارية، على الطالب أن يدرسها جميعها دون مراعاة لميوله ورغباته وخاصـــة فـــي التّعليـــم

---

[1] ضياء الدين زاهر. المرجع السابق، 2000، ص 6.

[2] عبد الله عبد الدائم : بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربيّة، المنظمـــة العربيّـــة للتربيـــة والثقافـــة والعلوم. تونس 1993، ص 222 – 223.

الإلزامي والثانوي.[1] ويكاد يكون الجمود صفة ملازمة للمناهج في الوطن العربي وتركيزها على الكم أكثر من الكيف، وغلبة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية من الحديث المكرور، فلا يخلو مؤتمر أو ندوة أو دراسة أو محاضرة من الحديث عن هذا الجانب المقلق.

ويرتبط بهذا الجانب أيضا الحديث المكرور عن طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين والترديد، بعيدا كل البعد عن الالتفات لمستويات التفكير العليا من فهم ونقد وتحليل واستنباط. وفي هذا السياق، يذكر الدكتور يزيد عيسى السورطي : " إن طريقة التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، ما أسماه باولو فريري " التّعليم البنكي " الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر، وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، فيتحوّلون بذلك إلى أوان فارغة يصب فيها المعلم كلماته، ويصبح التّعليم نوعا من الإيداع، حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها. هذه الممارسة التلقينية المدرسية تتّبع أيضا في غالبية الجامعات العربيّة، ولذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين يجنحون إلى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم، ويميلون إلى تقبّل ما يتلقّونه أو يقرؤون من الكتب دون نقد أو تحليل أو تمحيص. وتحوّل التّعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرّد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلا من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي ".[2] ويمكن أن يعدّ هذا الجانب أحد الأسباب المؤدية إلى البطالة المتزايدة في صفوف خريجي التّعليم الجامعي، إذ أن ما يتعلمونه من مهارات وخبرات لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل الخاص التي تؤكد على الكفاءة والمهارة أكثر من تأكيدها على درجة الشهادة.

ويكاد يوجد غياب تام لأساليب وطرائق التدريس الحديثة المبنية على الحوار، والمناقشة، والتعاون، والعصف الفكري، والمجموعات الصغيرة، وأساليب البحث وحل المشكلات.وربما ترجع الأسباب في كل ذلك إلى الازدياد الملحوظ في أعداد الطلاب في المدارس وداخل فصول الدراسة بالجامعات، وعدم تمكّن المعلمين من تدريس هؤلاء الطلبة إلا بالطرائق التقليدية. وقد يعزى السبب أيضا إلى الكم الهائل المطلوب من المعلم تدريبه بوقت محدود لا يتيح للمعلم إلا التدريس من خلال هذه الطرائق التقليدية. وقد يعزى السبب أحيانا للسياسات التّعليمية التي قد لا تسمح في كل الظروف باستخدام هذه الطرائق الحديثة لاعتبارات متعدّدة. وغنيّ عن القول أن جمود المفاهيم وطرائق

---

(1) أفنان نظير دروزه : المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7 – 10 مايو 2000، ص 5 – 6.

(2) يزيد عيسى السورطي : السلطوية في التّربية العربيّة، المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 46، المجلد الثاني عشر 1998، ص 238 – 239.

التدريس التقليدية لا تمكّن من إبراز الفروق الفردية بين الدارسين، ولا تساعد على إبراز المواهـــب، ولا تشجع على الإبداع والابتكار والتجديد.

إن مسألة المناهج وطرائق التدريس في نظرنا هي من أولى أولويات التحديث والتغيير فـــي المشروع التربوي العربي، إذ أن المشروع التربوي في تحليله الأخير عبارة عن متعلم ومعلم ومنـهج تعليمي وطريقة تعليم وعمليات تواصل تتم داخل الفصل. فما لم تتوفّر لهذه العناصر مقوّمات الإثـارة والجاذبية والحماس، والفائدة، والإبداع، والمرونة، والتغيير والتجديد، والأنسنة، فإنه لا يمكن أن تنجح العملية التّعليمية، وبالتالي المشروع التربوي، إلا بالصدفة، والأمم لا تبني مشروعاتها الكبرى علــــى الصدفة.

ويرتبط بمفهوم المناهج، مفهوم الإشراف التربوي الذي لا يزال هو الآخر تقليديا يأخذ شـكل التفتيش والمساءلة والمحاسبة والمفاجأة، الأمر الذي يجعل المعلمين في حالــــة توتّــر مســتمر مــع المشرفين الذين عوض أن يكونوا مصدر مساعدة وعون للمعلمين، أصبحوا مصدر قلق وخوف لــهم، لعدم إدراك الكثير منهم لمسؤولياتهم وطبيعة رسالتهم وللأسس والأساليب الحديثة التــــي ينبغـــي أن تمارس مهنتهم على ضوئها.

وتستدعي مسألة الامتحانات، كجزء أساسي من منظومة المنهج الدراسي، وقفة مهمة إذ أنها أصبحت مصدر قلق مجتمعي كبير للدارسين أنفسهم ولأسرهم إلى درجة أن الكثير أصبح يتصوّر أن الهدف الأسمى للتربية والتّعليم هو النجاح في الامتحان. وهنا نودّ أن نؤكد على أن هنـــاك ضـــرورة ملحة للمراجعة المستمرة لطرائق الاختبارات وأساليبها ونماذجها ولوائح النجاح والرســـوب والنقــل والترفيع، حتى يتسنى لنا تحديث هذه الأنظمة واللوائح بما يسمح بإزالة شبح الاختبارات المقلق.

ويلاحظ أن هناك تباطؤا شديدا في استيعاب أنظمة التّربية والتّعليم في الوطن العربي لتقنيات التّعليم الحديثة خاصة الحاسوب وتوظيفه في العملية التّعليمية التعلّمية، وربما يعزى ذلــــك لأســباب اقتصادية. ورغم هذا التباطؤ، فإن هناك بعض الدّول العربيّة التي بدأت برسم استراتيجيات وطنيــــة لنشر ثقافة المعلوماتية للمواطنين من خلال المؤسسات التّعليمية. ومن بين هـــذه الــدّول : ســوريا، ومصر، والأردن، والسعودية، وتونس، والكويت، ورصدت لـــهذه المشـــروعات العربيّـــة الرائـــدة موازنات مقدرة. ويؤمّل أن تحذو بقية الدّول العربيّة حذو هذه الدّول في تبنّي هذا الخيار الاستراتيجي الذي يهدف إلى تجويد نوعية التّعليم، لإعداد جيل قادر على التواصل مع معطيات العصر وروحــــه وجوهره.

ومن منظور قومي يلاحظ أن المناهج التربوية العربيّة في مستوياتها الأساسية والعليا تصــاغ وتتحرك كأنها تعمل في جزر معزولة عن بعضها البعض لا رابط بينها، علما أن جذعا تعلميا وقـدرا علميا مشتركا بين الدّول العربيّة يمكن أن يشكّلا الحد الأدنى من الثقافة القومية المشتركة التي يتعلمها

أبناء الأمة من المحيط إلى الخليج. ويمكن أن يتمحور هذا الجذع المشترك حول المواد العلمية، واللغة العربية، والثقافة الأساسية العامة بعيدا كل البعد عن المحاور ذات الصبغة الحساسة التي قـــد تثـــير حفيظة هذا القطر أو ذاك.

ويمكن أن نخلص من كل هذا إلى أن مناهج التربية والتعليم في الوطن العربي والتـــي هـــي ركيزة أساسية في العملية التعليمية تعاني من إشكاليات جوهرية أوضحتها دراسة علمية ولخصتها في النواحي التالية :

- إن التخطيط للمناهج يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة، وليست ثمة مشاركة واسعة فـــي وضع المناهج من قبل أصحاب الشأن التربوي المباشرين كمديري المدارس والمعلمين والطـــلاب والآباء، ولا تتم مشاركة جماهيرية من قبل المستفيدين من المناهج رغم ما لهذه الضروب مـــن المشاركة من أهمية كبرى في تجويد المناهج وتطويرها.
- عجزها عن مواكبة العصر المغذ في سيره وفي تطوره العلمي والتقني.
- ضعف استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية، وعدم القيام بتحليل علمي مسبق يحدد تلك الحاجات في ضوء تقرير الواقع العربي، واستيعاب التراث العربي الإســـلامي، وإدراك طبيعـــة العصـــر ومستلزماته، والإرهاص بالمستقبل وجدائده وصورته المرجوة.
- الافتقار إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج وبين حاجات التنمية، نعني المعرفـــة بحاجات سوق العمل والقوى العاملة حاضرا ومستقبلا، ودمج هـــذه الحاجـــات دمجـــا عضويـــا بالمناهج أهدافا ومحتوى وطرائق.
- إهمال تربية الفرد، وفقدان المناهج والوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته تنمية متوازنة مبدعة، وإلى استخراج كامل مواهبه وإمكاناته، بحيث يجزل عطاءه لنفسه ولمجتمعه.
- إهمال التربية القومية غالبا في ما يتلقاه الطالب فعلا من مناهج، وما يمارســـه مـــن نشـــاطات وأعمال، رغم أن هذه التربية القومية هدف هام من الأهداف العامة للتربية وفق ما نصت عليـــه قوانين معظم الدول العربية. ومما يلفت النظر أن إهمال التربية القومية يرافقه غالبا لدى معظـــم الدول العربية إهمال صنوها ونظيرها، ونعني التربية الإنسانية.[1]

4. واقع المعلم العربي :

المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخـــلات العمليـــة التربويـــة وأخطرها بعد التلاميذ. ومكان المعلم في النظام التّعليمي تتحدّد أهميته من حيث أنه مشارك رئيســـي

---

[1] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1993، ص 73 - 74.

في تحديد نوعية التّعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمّة.[1] وتضفي التغييرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة وفي المناهج والممارسة التربوية، أهمية متزايدة وشأنا أكبر لدور المعلم في العملية التّعليمية. " فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التّعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التّعليم الذاتي التي تمكّنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم دوما وأبدا ".[2]

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيّرات في غايات التّربية وفي أهدافها، وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجّها ومنشّطا أكثر من كونه ملقّنا للمعرفة.[3] فوفق هذه التحولات تحوّل دور المعلم إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم ومصحح لأخطاء التعلم، ومقوّم لنتائج التعلم، وموجّه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وهي تستلزم معلما من طراز جديد، وإعدادا للمعلم ملائما للأهداف المحدثة، وتدريبا مستمرا له على الجدائد التربوية المتطوّرة.[4]

ويشير تقرير مجموعة " هولمز " إلى أننا لن نوفق – بكل تأكيد – في تطوير نوعية التّعليم في مدارسنا ما لم نطوّر مستوى المدرسين الذين يعملون في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندّعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التّعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفياء ما يكفي لمواجهة سلبيات التّعليم الرديء. وعلى الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية وظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة إلى الطلاب الذين ينتظمون في قاعات الدرس إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المدرس ودوره في العملية التّعليمية.[5]

---

[1] محمد الهادي عفيفي : فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي، القاهرة 1972، ص 1.

[2] جبرائيل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، مؤسسات الدراسات الجامعية، بيروت 1986، ص 27.

انظر أيضا Edward Ducharme : Future of schooling : Implications for Teacher Education Action. Teacher Education. V. 16, N.2, summer 1994.

[3] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التّربية ومسؤولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلّبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربيّة. الدوحة 27 – 1998/9/30، ص 14.

[4] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس، 1998، ص 38.

[5] مكتب التّربية العربيّة لدول الخليج : معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة مكتب التّربية العربي لدول الخليج، الرياض 1987، ص 41.

لقد التفتت الأنظمة التربوية العربيّة إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه، إيمانا منها بـــالدور الجوهري للمعلم في العملية التّعليمية ، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات وكليات التّربية في إعداد المعلمين وتكوينـــهم. ويبلـــغ إجمـــالي المعلمين في الدّول العربيّة اليوم قرابة 000 000 3 مدرّس، ولا توجد إحصاءات مســـتمرة حـــول أوضاعهم ومؤهلاتهم وكفاءتهم. وبالرجوع إلى ما هو متوافر في التقرير الإقليمـــي حـــول التّعليـــم للجميع، " يتضح أن نسبة معلمي المدارس الإبتدائية الحاصلين على المؤهلات الدراســية المطلوبـــة، تراوحت بين (75 و100 %) في 13 دولة عربية، وتراوحت بين (50 و74.9 %) في أربـــع دول عربية، وبين (25 و49.9 %) في دولتين عربيتين، وبين (0 و 24.9 %) في دولة عربية واحـــدة. لكن المرء لا يستطيع أن يقرر فعلا ما إذا كانت الدّولة التي ترتفع فيها هذه النسبة إلى 100 % هي أفضل حالا في مؤهلات المعلمين من الدّولة التي تنخفض فيها النسبة إلى 70 أو 60 %. ففي دولـــة ما، يتطلّب إعداد المعلمين ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، أي ما يوازي المتخرج من الثانويـــة، وفي دول ثانية يبدأ الإعداد بعد المرحلة الثانوية لمدة سنة أو سنتين، وفي أخرى يشترط التخرج مـــن الجامعة / كلية التّربية للتعيين في سلك التّعليم (كما في البحرين والكويت) لكن حتى في هذه البلـــدان ثمة رصيد سابق من المعلمين غير مجاز من الجامعة يجري تأهيلـــه لاحقـــا عـــن طريـــق دورات متخصصة، وثمة اختصاصات تعليمية تكون مفتقدة أحيانا فيجري التعاقد مع معلمين لا تنطبّق عليـــهم الشروط المعلنة. ويلاحظ أن هناك نقصا في أعداد المعلمين ذوي التخصصات العلمية النوعية خاصة في دول الخليج العربي، إذ تضطر أنظمتها التّعليمية للتعاقد مع ذوي الكفايات العلمية العربيّة، وهـــذا مدخل حميد يمتّن اللّحمة العربيّة ويعزّز التقارب والتواصل العربي ".[1]

وبشكل عام، يمكن القول بأن نسبة المعلمات أعلى من المعلمين في الجسم التّعليمي، إذ تبلغ نسبتهن 52.4 %، ومؤهلاتهن أفضل من مؤهلات المعلمين وفق المعايير التي اســـتخدمتها دراســـة اليونسكو التي استند عليها التقرير الإقليمي حول التّعليم للجميع في الدّول العربيّـــة. وفيمـــا يتعلـــق بمتوسط أعداد التلاميذ للمعلم الواحد، فبصورة عامّة تعدّ جيدة، إذ تبلغ نسبة التلاميذ للمعلم الواحد أقل من 25 في 14 دولة عربية. وهناك دولتان فقط يتجاوز فيهما المعـــدل 35 وهمـــا جيبوتـــي (39)، وموريتانيا (47). أما الدّول الأكثر وفرة في المعلمين (دون 15 تلميذا للمعلم) فهي السعودية وقطـــر والكويت ولبنان وليبيا، وهي دول نفطية جميعا باستثناء لبنان.[2]

---

[1] اليونسكو : التقرير الإقليمي حول التّعليم للجميع في الدّول العربيّة. تقييم العام 2000. القـــاهرة 24 - 2000/1/27، ص 39 - 44.

[2] اليونسكو : المرجع السابق، 2000، ص 41 - 42.

وفي مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، حدث تطوّر دون شك في إعداد معلمي مراحل التّعليم الثلاث (الابتدائية والإعدادية والثانوية) وفي تدريبهم في أثناء الخدمة. ويظهر هذا بوجه خاص في العناية بإعداد مدرّسي التّعليم التقني (الفني) ومدربي التّعليم المهني، وفي تطوير الأهداف الأكاديمية والمهنية في إعداد معلمي ومدرسي المراحل التّعليمية الثلاث، وفي تطوير شروط انتقاء الراغبين في دخول معاهد المعلمين،وفي العناية بتأهيل وتدريب المعلمين الذين يتولّون التّعليم في ميادين خاصة (كمعلمي التّعليم الريفي ومعلم المدرسة الوحيد) وببرامج تدريبية متخصصة (كدورات التجديد، ودورات الترقية، ودورات إعداد القادة، ودورات التخصص في تدريب مواد محددة). ويبدو هذا التطوير كذلك في تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية بالمستوى الجامعي في قليل من البلدان العربيّة وفي اعتماد مبدإ التدريب القائم على الكفايات التّعليمية سواء كانت عامّة أو تخصصية، وفي البدء باستخدام التقنيات الحديثة في التّربية العملية، وفي محاولات بعض الدّول العربيّة التنسيق والتكامل بين برامج الإعداد وبرامج التدريب وبرامج الإشراف التربوي. [1]

ولقد شرعت بعض الدّول العربيّة وأولها مصر، بتوظيف وسائط القنوات المرئية والمسموعة المغلقة (Video Conferencing) لتدريب المعلمين والمعلمات عن بعد، عن طريق البث المباشر للمحافظات وبصورة تقلل الكلفة الاقتصادية للتدريب وتضمن الجودة النوعية، ولا تربك الحياة الاجتماعية والوظيفية للمعلمين. ونتوقع تزايد الأخذ بهذا الأسلوب العملي لتوسيع مشاركة المعلمين والقيادات التّعليمية الأخرى في البرامج التدريبية التي لا تزال من حيث كمها ونوعها دون المستوى المأمول.

وفيما يتعلق بأوضاع المعلم العربي فإن العبء التدريبي الأسبوعي الملقى على كاهله مرتفع بشكل عام ويزيد في كثير من الحالات عن 25 ساعة تدريسية أسبوعيا في المدارس التي تعمل خمسة أيام في الأسبوع، وتزيد عن ذلك في المدارس التي تعمل لستة أيام أسبوعيا. والنظرة الاجتماعية التقليدية المتدنية لمهنة التّعليم، مازالت سائدة. ويعزّز من ديمومة هذه النظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين في الدّول العربيّة بشكل عام. فالرواتب والامتيازات التي تعطى للمعلمين العرب، تضعهم في مراتب متدنّية في سلم الرواتب الحكومية، باستثناء الدّول الخليجية التي حسّنت إلى حد كبير من المستوى الاقتصادي للمعلمين.

وأدّت هذه الأوضاع الاقتصادية للمعلمين إلى قيامهم بأعمال إضافية لتحسين أوضاعهم، أضفت صبغة متدنية لدور المعلم ووضعه الاجتماعي. ومن بين هذه الأدوار، تقديم الدروس الخصوصية التي أصبحت إلى حد ما تحتلّ جزءا مهما من نفقات الأسر، خاصة في مصر ودول

---

[1] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1993، ص 218 – 219.

الخليج. " وقد قرر خبراء مشروع تقويم التّعليم في عام 1989/88 في مصر أن فـــاتورة الـدروس الخصوصية تتراوح ما بين 400 مليون إلى 800 مليون جنيه، وبالتالي يمكن افـتراض مبلــغ 600 مليون جنيه في المتوسط. والشواهد تدلّل على أن المبالغ اليوم تقدر بأكثر من ثلاثة عشر مليار جنيـه مصريا ".[1]

إن وضعية الدروس الخصوصية هذه انتشرت في كثير من الأقطار العربيّـــة، وأصبحـت تشكّل مسألة تقلق الأسرة والمجتمع والمدرسة، لا بسبب الجوانب الاقتصادية المرتبطة بها فحسب، بل لأسباب أخرى ترتبط بأخلاقيات المهنة ومبادئها وأصولها التي لا يراعيها أحيانا نفر يمارسون مهنـــة الدروس الخصوصية.

وتعزى مسألة ديمومة النظرة التقليدية لمهنة التّعليم لأسباب أخرى، أهمّها سهولة الدخـــول لهذه المهنة وسهولة التخرج فيها، إذ أن كليات التّربية في الغالب تحتضن الطلاب الذيـــن لا تقبلـــهم الكليات الأخرى، فيصل إليها من هو غير مؤهّل لها وغير راغب فيها. فلا يمكن له أن يبدع أو يتميّز كي يحظى بتقدير المجتمع واحترامه، ويصبح فيما بعد عالة على النظام التّعليمي، إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه، ومن لا يرغب في شيء لا يمكن أن يبدع فيه.

ومهما يكن من أمر، فلئن قطعت الدّول العربيّة أشواطا لا بأس بها في مجال إعداد المعلـــم وتدريبه إلا أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفايته وأدائه، إذ أنه لا يـــزال يمـــارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار، ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحـه المتعلم بصفته محور العملية التّعليمية، ويندر أن يبذل جهدا للارتقاء بكفايته ومعرفته، أو يشحذ فكـره وخياله للإتيان بالجديد المبدع والخلاق المطوّر للعملية التّعليمية التعلمية.

وبشكل عام، يعزى هذا الجمود وعدم القدرة على العطاء لدى المعلم العربي إلى جملة مـــن الأسباب ربما يعود بعضها إلى عدم رغبة بعض المعلمين في مهنة التدريس أصلا، أو لجمود المناهج وكثافتها التي لا تتيح للمعلم الفرصة للحياد عنها، أو لكثرة أعداد الطـــلاب فـــي الفصـــل الواحـــد، أو لتقليدية أساليب الإدارة والتفتيش التي تضع المعلم تحت المراقبة والتفتيش لتصيّد أخطائه، خاصـــة عندما لا يلتزم المعلم بالبرنامج الزمني المحدد للمناهج الدراسية، أو غير ذلك من الأسباب. بيـــد أن السبب الرئيسي في نظري يتعلق بواقع إعداد المعلم العربي.

فلقد توصّل أحد الباحثين إلى ملاحظات هامّة حول واقع إعداد المعلم العربي أهمها ما يلي :

1. عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التّعليم الذاتي، الأمر الذي يجعله غـــير قـــادر على متابعة التغيّرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدّم العلمـــي والتكنولوجـــي فـــي العصر الحديث.

---

[1] ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، 2000، ص 16.

2. لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب الجامعيين، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم.

3. ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد، ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

4. استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب وخاصة تقويم الجانب التحصيلي.[1]

ففي ضوء هذه النتائج المرتبطة بإعداد المعلمين وتكوينهم، لا مناص من توجيه الدعوة إلى كليات التّربية ومعاهد إعداد المعلمين لإعادة النظر في آليات اختيار الراغبين للدراسة في كليات التّربية، وإعادة النظر في المناهج والكفايات التي تقدّم إليهم كي يعدّوا إعدادا يتلاءم مع أهمية مهنة التّربية والتّعليم التي هي أشرف المهن وأنبلها. فالأمّة العربيّة اليوم هي بأمسّ الحاجة إلى معلم مبدع ذي بصيرة ناقدة، وقادر على التفاعل مع التغيّرات والمستجدات واستيعابها في عملية التّعليم والتعلم، وقادر على أن يمارس دوره المتغيّر والمتجدد بصورة خلاقة ومبدعة في ضوء توجهات التّربية الحديثة.

5. المباني المدرسية :

تدل الدراسات على أن هناك علاقة ترابط قوية بين المناخ والبيئة المدرسية، والتحصيل الدراسي ورضا المعلمين وارتفاع أدائهم. هذه الحقيقة التي تبدو منطقية، تواترت في كثير من الدراسات وأدت إلى تعميق عناية السلطات المسؤولة عن التّعليم في كافة أرجاء المعمورة وجعلتهم يلتفتون إلى هذه المسألة مركزين على الجوانب الجمالية والمساحية والتجهيزية والفنية والخدمية للمبنى الدراسي، كي تتحقق الأهداف المرجوّة منه.[2] ومع مرور الوقت، أصبحت مسألة بناء المؤسسة المدرسية عملية معقّدة، تخضع لاعتبارات فنية وهندسية تضبطها معايير تتصل بالموقع والمساحة، وتصاميم ومواد البناء، والإضاءة، والتأثيرات الصوتية، والنواحي الأمنية والصحية والحماية من الطقس، واختيار الأثاث والتجهيزات وغير ذلك من الاعتبارات.

ورغم ما بذلته الدّول العربيّة من مجهودات في مجال توفير البنى التربوية التحتية من مدارس وتجهيزات، إلا أن هذه التجهيزات من الناحيتين الكمية والنوعية تعاني إشكاليات جمة. فمن الملاحظ أن ما تخصّصه الدّول العربيّة للإنفاق على الأبنية والتجهيزات المعمرة والمختبرات

---

(1) جبرائيل بشارة : مرجع سابق، 1986، ص 102.

(2) Phillip C.Shlechty. Schools for the 21 St century. Jossey Bass, San Francisco, 1990.

وغيرها، لا يتجاوز 3 % من الإنفاق التّعليمي العام في بعض البلـــدان.[1] إذ أنّ مـــا يربـــو علـــى 90 – 95 % من الإنفاق الرسمي على التّعليم، يخصص لأجـــور المعلميـــن ورواتبـــهم ". وتشـــير الإحصاءات إلى أن مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة والثانوية بلغت 263 116 مدرسة فـــي عام 1989، وبلغت 744 136 مدرسة في عام 1996،[2] أي بزيادة مقدارها 17.62% بمعنـــى أن نسبة الزيادة السنوية للمدارس هي 2.52 % ، وهذه النسبة منخفضة بكل المعايير. ويرفد القطـــاع الخاص جهد هذه المدارس الحكومية في بعض الدّول العربيّة. ولولا تدخّل القطاع الخاص لواجـــهت بعض الدّول العربيّة إشكالات وتحدّيات كبيرة في توفير التّعليم للأطفال في هذه المرحلة التّعليميـــة، ولازدادت نسب الأطفال العرب خارج المدارس والذين تربو أعدادهم عن عشرة ملايين طفل عربي.

وبشكل عام، تتباين المدارس في الوطن العربي من حيث أشكالها وتجهيزاتـــها والخدمـــات المتوفرة فيها بناء على الإمكانات المالية المتوافرة لهذه أو تلك. وتختلف كذلك أنماط المدارس، " فنجد المدرسة ذات المعلم الوحيد في كثير من البلدان العربيّة، ولا شك أن انتشارها يستجيب لحاجات نشـو التّعليم في المناطق النائية. وستزداد الحاجة لها مع تركّز الجيوب الباقية من الحرمـــان مـــن التّعليـــم الأساسي في تجمعات سكانية قليلة العدد، مستقرة أو رحّل، وفي الحالة الأخيرة تظهر الحاجـــة إلـــى مدارس الفصل الواحد المتنقلة، حيث ينتقل المعلم مع البدو وتنعقد المدرسة فـــي خيمـــة أو ســـيارة. ويمكن لمدرسة الفصل الواحد أيضا أن تقدّم خدمة للتعليم في المناطق الجبليـــة الوعـــرة والشـــاهقة الارتفاع.[3] وتعدّ المدارس القرآنية والمحاضر من أنماط المدارس التّعليمية المنتشرة في بعض الدّول العربيّة مثل السودان وموريتانيا والمغرب، ولولا وجود هذه المدارس القرآنية التي تعنـــى بـــالتّعليم الأصيل، لبقي كثير من الأطفال والشبان العرب يرزحون تحت نير الأمية والجهل. ورغم أهمية هـذه المدارس القرآنية، إلا أنها بحاجة ماسة للتحديث والتطوير خاصة في تجهيزاتها ووسائلها وطرائـــق التدريس والتقويم فيها.

ولعلّ من أهم الإشكالات التي تواجه الأنظمة التربوية في بعض الدّول العربيّة هـــي مســـألة المباني المستأجرة التي تفوق نسبتها في بعض الدّول العربيّة 40 % مـــن إجمـــالي عـــدد المبـــاني المتوافرة. وهذا الإشكال تعاني منه أيضا بعض الدّول الغنية في دول الخليج نظرا إلى ارتفاع عـــدد السكان وتزايد الطلب الاجتماعي على التّعليم. هذه المباني المدرسية أعدّت أساسا للسكنى أو مكـــاتب

---

[1] جعفر يعقوب العريان : القطاع الخاص ودوره في العملية التربوية. ورقة مقدّمة إلى المؤتمر السنوي الأول للتعليم العام المنعقد في وزارة التّربية والتّعليم العالي بدولة قطر. المركز العربي للبحوث التربوية، 2000، ص 4.

[2] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي. 1996 – 1997، تونس 1999، ص 396.

[3] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 57.

للشركات والمؤسسات، ولم تعدّ وفق المواصفات المتعارف عليها تربويا، الأمر الذي ينعكس سلبا على العملية التّعليمية. ونظرا إلى الأوضاع الاقتصادية التي تمر بها الدّول العربيّة، ونظرا إلى الازدياد المضطرد في نسب التضخم، والتزايد المستمر في الطلب الاجتماعي على التّعليم، فسوف تصبح مسألة المباني المستأجرة مسألة مستعصية ما لم تعالج وفق استراتيجية بعيدة المدى، يتعاون في تنفيذها القطاع العام والقطاع الخاص لإحلال هذه المباني بمبان مملوكة للدولة.

فمن منظور مستقبلي، تشير التوقعات الحالية إلى أن أعداد المدارس الإضافية المطلوبة حتى عام 2015، ستتراوح بين 50 ألف، و64 ألف مدرسة للمرحلتين الأساسية والثانوية وهو ما يحتاج ما بين 9038 مليون دولار و000 12 مليون دولار للاستثمار في الأبنية المدرسية المطلوبة وذلك بافتراض أن تكلفة بناء المتر المربع ستكون 150 دولارا بأسعار عام 1990.[1] وباستقراء هذه الإحصاءات، يتبين لنا أن أعداد المدارس المطلوب بناؤها فقط يعادل تقريبا نصف المدارس الموجودة حاليا. ولا ينبغي أن يغيب عن البال أن نسبة مرتفعة من المدارس الحالية هي مبان مستأجرة ويفترض إحلالها بمبان مملوكة للدولة وهذا بطبيعة الحال يرفع من أعداد المدارس الواجب بناؤها في الفترة القادمة.

وللتثبت من المدى الزمني الفعلي الذي يمكن للدول العربيّة أن تغطي خلاله احتياجاتها من المدارس، فلا توجد إحصاءات دقيقة تبين عدد المدارس التي تبنيها كل دولة عربية سنويا. ولكن التصريحات من المسؤولين العرب توضح أن الدّول العربيّة خاصة ذات الأوضاع الاقتصادية الجيدة، تبني ما بين مدرسة إلى مدرستين كل يومين بمعدل مقداره 180 مدرسة سنويا. فلو افترضنا جدلا وبصورة متفائلة أن الدّول العربيّة القادرة والأقل قدرة اقتصاديا تبني مدرسة كل أربعة أيام لأصبح عدد ما تبنيه كل دولة عربية 90 مدرسة، وما تبنيه الدّول العربيّة مجتمعة هو 1890 مدرسة ، وهو ناتج حاصل ضرب أعداد للدول العربيّة (21) في 90 مدرسة. ولو افترضنا حسب ما تشير إليه التقديرات المذكورة آنفا، أن متوسط تقديرات ما تحتاجه الدّول العربيّة من مدارس إضافية حتى عام 2015، هو 000 57 (المتوسط بين التقديرات المتراوحة بين 000 50 – 000 64) لأمكننا القول بأن الدّول العربيّة لو سارت وفق هذا المنوال لتمكّنت من توفير هذه المباني المطلوبة وحسب هذه التقديرات في ما يقارب ثلاثين سنة. وهذا يعني أن الأنظمة العربيّة بحلول عام 2015 ستكون متأخرة 15 عاما عن الإيفاء بمستلزماتها من المباني المدرسية، هذا لو افترضنا أنها سارت على هذه الوتيرة الافتراضية.

وعموما، فإن الواقع النوعي للمدارس العربيّة اليوم خاصة المستأجرة منها، والريفية، يلاحظ بشكل عام أن المدارس خاصة في الدّول ذات الكثافة السكانية العالية تستخدم بعض المدارس لفترتين

---

[1] ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، 2000، ص 29.

صباحية ومسائية، وكثير من الطلبة يداوم في غرف صفية مستأجرة لا يتوفر فيـــها الحـد الأدنـــى لمتطلّبات الصف المدرسي، وهناك نقص في عدد الغرف الصفية بالنسبة إلى عدد الطلبة، وعدم كفاية التجهيزات التربوية المدرسية من قاعات للأنشطة ومصادر التّعليم المتنوعة والمكتبات والمختـــبرات العلمية وأجهزة الحاسوب. والمدارس العربيّة بعامّة بوضعها الحالي يسودها المنـــاخ الديكتـــاتوري، وتفتقر إلى مسايرة روح العصر وتنمية المهارات التقنية وخاصة استخدام الحاسوب التّعليمي وشـــبكة الإنترنت.[1]

وتتفق هذه الملاحظات مع ما توصل إليه أحمد إسماعيل حجي في دراسته المتعمقـــة حـــول المشكلات المتعلقة بالمباني المدرسية في مصر والتي تختلف في كثير من الحالات عن بعض مثيلاتها في الدّول العربيّة. فيذكر في دراسته أن هناك مباني مدرسية آيلة للسقوط وتحتاج إلى هدم، ومبـــاني تنقصها خدمات أساسية (دورات مياه صحية، تيار كهربائي، ومياه نقية للشرب)، ومبـــاني لا يتوفـــر فيها مكتبة، ومعاملها غير صالحة، ويلاحظ تقلّص مساحة الأبنية والملاعب، وقلة الأجهزة والمعـدات والتجهيزات التّعليمية بمدارس التّعليم الصناعي وعدم كفايتها. وتوجد بعض المدارس في أماكن رديئة التهوية ومزدحمة بالسكان، داخل أحياء شوارعها ضيقة صعبة المواصلات، وأسهم هذا بصورة كبيرة في تكوين نظرة سلبية لأهمية هذه المصادر وقدرتها على صنع الأجيال، والقـــدرة علـــى التطويـــر والتغيير.[2]

وفي ضوء هذا الواقع للمباني المدرسية في دولنا العربيّة، نتصـــور أنـــه آن الأوان لوضـــع سياسات قطرية واعدة ومبرمجة للانتقال من هذا الوضع إلى أوضاع أكثر رحابة وإيجابية، وذلك من خلال التعاون الحصيف مع مؤسسات القطاع الخاص لبناء مؤسسات مدرسية حضارية راقيـــة فـــي بنائها وتجهيزاتها ومواقعها وخدماتها،وقليلة الكلفة، يساهم في بنائها وتجـــهيزها القطـــاع الحكومـــي والخاص والشعبي، وفق خطة زمنية ومالية مجدولة.

6. **التّربية السابقة على المدرسة الابتدائية :**

العناية بسنوات الطفولة الأولى، مطلب إنساني عريق نكاد نقع عليه لدى الأمم جميعها، قديمها وحديثها، مجّدته الثقافات المختلفة ورفعت من شأنه، وعلى رأس الثقافات التي أنزلته منزلـــة رفيعـــة الثقافة العربيّة الإسلامية. وفي العصور الحديثة، تطوّرت هذه العناية وأخذت أشكالا مختلفة وصـــورا متعدّدة بتعدّد البلدان وتباين مراحل نموها. فعرفت البلدان العربيّة التّربية المنزلية والكتاتيب في بـادئ الأمر. وعرفت الدّول المصنعة رياض الأطفال منذ أواخر القرن التاسع عشر، وتطوّر في هذه البلدان

---

[1] أفنان نظير دروزه : مرجع سابق، 2000، ص 21 – 22.

[2] أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التّعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي 1998، ص 250.

المصنعة منذ الخمسينات من هذا القرن، هذا النموذج في شـــكله ومضمونـــه، وظـــهرت القوانيـــن والنصوص الرسمية تثري تحديد بنية هذه الرياض وأهدافها وبرامجها وطرائقها، وتزيد في تجويدهـا وتجديدها يوما بعد يوم. وقد عرفت الستينات بوجه خاص فورة عارمة في مجال تطويــــر ريـاض الأطفال في معظم أنحاء العالم. وقد يسّر ذلك كله، التطوّر الكبير الذي أحرزته الدراسات المتكـــاثرة بعلم نفس الطفل وبنموه الجسمي والعاطفي والعقلي والاجتماعي، إضافة إلى الاهتمام المتزايد الـــذي أولته المنظمات الدّولية وعلى رأسها اليونسكو واليونسيف ومنظمة الصحة العالمية لهذا الموضـــوع الحيوي.[1]

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لمرحلة الطفولة باعتبارها محور العمليـــة التربويـــة، إلا أن الاهتمام بهذه المرحلة لم يتبلور في صورة عملية مجدية في الوطن العربي. وإنّ التجربة فـــي هـذا المجال لم تصل إلى مستوى الطموحات.[2]

وتشير الإحصاءات إلى أن عدد رياض الأطفال التي تضمها أربع عشرة دولة أجابت عن هذا الجانب في دراسة أعدتها اليونسكو يبلغ (10071) روضة. وتتوزّع هذه الأقطار من حيـــث حجـم الرياض إلى ثلاثة أصناف : صنف به رياض يفوق عددها الألف وهي : مصر، والأردن، وسـوريا، وتونس، وصنف ثان يتعدّى مجموع رياضه الستمائة وهي : العراق، والمملكة العربيّـــة السـعودية، وفلسطين، وصنف ثالث يقل مجموع رياضه عن الستمائة وهي : لبنان، وقطر، والإمارات العربيّـــة المتحدة، والكويت، والبحرين، وسلطنة عمان، واليمن، وكما هو مبين في الجدول الآتي :

جدول رقم (1)

عدد الرياض وعدد الأطفال فيها لعام 1998 – 1999

اسم الدّولة	عدد الرياض	عدد الأطفال
المملكة الأردنية الهاشمية	1073	53197
دولة الإمارات العربيّة المتحدة	473	59390
دولة البحرين	152	14064
الجمهورية التونسية	1436	79012
المملكة العربيّة السعودية	982	99896
الجمهورية العربيّة السورية	1140	108319
جمهورية العراق	627	75038

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الاستراتيجية العربيّـــة للتربيـــة الســابقة علـــى المدرســـة الابتدائيـــة. تونس 1996، ص 13.

[2] اليونسكو. التقرير الإقليمي : مرجع سابق، 2000، ص 9 – 14 .

سلطنة عمان	207	14426
دولة فلسطين	864	68119
دولة قطر	76	7961
دولة الكويت	144	42072
الجمهورية اللبنانية	56	7880
جمهورية مصر العربية	2725	316801
الجمهورية اليمنية	116	12809
الإجمالي	10071	958984

وبمقارنة هذه الأعداد بما توصلت إليه دراسة " واقع التربية ما قبل المدرسية في الوطن العربي " عام 1983، نلاحظ أن قفزة نوعية حققتها بعض الأقطار، بحيث يتجاوز عدد الرياض فيها 3 أو 6 مرات العدد الذي حققته عام 1979. وينعكس هذا التطور في عدد الرياض على عدد الأطفال الذين يؤمونها. فبالرجوع إلى نتائج الدراسة المشار إليها سابقا يتبين أن هذا العدد شهد نموا مطردا في أقطار عربية عديدة.[1]

وبمقارنة الأعداد والأطفال المنخرطين ببرامج رياض الأطفال مع إجمالي الأطفال العرب الذين هم في سن الدخول للمرحلة الابتدائية، نجد أن البون شاسع، وأن نسبة من يلتحق برياض الأطفال نسبة منخفضة تماما، وذلك لأسباب عدة أهمها عدم توافر هذا النوع من التعليم خاصة في المناطق النائية، وعدم إدراجه بمرحلة تعليمية ضمن السلم التعليمي الرسمي، وأحيانا ارتفاع الرسوم الدراسية للمؤسسات المقدمة له، وعدم وجود الاهتمام والوعي الأسرى بأهمية هذا النوع من التعليم.

وما زالت الدول العربية بحاجة ماسة إلى بذل مزيد من الجهد في هذا المجال خاصة في مجال توفير خدمات التربية المبكرة للأطفال، وإنشاء المؤسسات المتخصصة بإعداد وسائل التعليم وأدوات اللعب والتجهيزات الخاصة والملائمة لرياض الأطفال، وإعداد القيادات العاملة في هذا الميدان، ورسم التشريعات الملائمة، وتوفير المعلومات البيبلوغرافية حول هذا الميدان.

7. واقع التعليم الابتدائي في الوطن العربي :

كان الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الدول العربية أهم الإنجازات في العقد الماضي. فمعظم هذه الدول إما أنها حافظت على قدرتها الاستيعابية في الالتحاق المدرسي في الصف الأول الابتدائي (6 – 7 سنوات) وإما أنها حسنت هذه القدرة. وتشير دراسات اليونسكو إلى أن ثمة أربع دول ما زال

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية، 2000 تونس، ص 32.

معدل الالتحاق الإجمالي فيها لهذا الصف متدنيا (82 % وما دون في نهاية التسعينات) هي : جيبوتي، السودان، موريتانيا، واليمن. وحيث يرتفع معدل الالتحاق ينخفض الفارق بين الجنسين (1 إلى 4 نقاط مئوية) وحيث ينخفض الأول يزيد الثاني (بفارق 10 نقاط مئوية). ولكن عند النظر في معدل الالتحاق الصافي بهذا الصف تتغيّر الصورة : تسع دول تظهر هذا المعدل مساويا لـ 82 % وما دون. وبالنسبة إلى مجمل التّعليم الابتدائي، فإنّ الالتحاق الإجمالي أظهر تحسنا ملموسا أيضا في الدّول العربيّة. فهناك ثلاث دول فقط ينخفض هذا المعدل فيها إلى 90 % وما فوق. وهناك دولتان أظهرتا تقدّما كبيرا في الالتحاق المدرسي الابتدائي بين أوائل التسعينات وأواخرها : السودان، وموريتانيا ورغم هذا التحسن، فإن الفوارق بين المدن والريف ما زالت عالية، والمشاركة الأنثوية في التّعليم الابتدائي هي دائما أدنى من مشاركة الذكور. ثم إن المشكلة تظهر بصورة أقوى مع معدل الالتحاق الصافي، فرغم التحسن الحاصل في التسعينات، فإن ست دول ما زال فيها هذا المعدل أقل من 80 %.[1]

وفي إطار تقويم التحصيل الدراسي للطلبة العرب والذي أجرته منظمة اليونسكو، أوضحت النتائج أن الكفايات التي اكتسبها طلبة المرحلة الابتدائية (الصف الرابع) بعيدة جدا عن المستوى المقترح في جومتيان، إذ لم يصل إلى هذا المستوى (80 % أو أكثر من الكفايات) سوى 12 % من الطلبة في اللغة العربيّة، و 10 % في الرياضيات، و 25 % في المهارات الحياتية. في اللغة العربيّة، لم تصل إلى مستوى الإتقان المستهدف المقترح في جومتيان (80 % من الطلبة) سوى دولتين (المغرب وتونس). وفي الرياضيات، لم تصل إلى هذا المستوى أي من الدّول المشاركة، بينما وصلت دولتان فقط إلى هذا المستوى في مهارات الحياة (الأردن وتونس). وعلى العموم فإن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور، وأداء طلبة المدن أفضل من أداء طلبة الريف.[2]

استنادا إلى نتائج مشروع قياس تحصيل التّعليم المذكور آنفا، تبدو نوعية التّعليم الابتدائي في الدّول العربيّة ضعيفة، لا توفر حاجات التعلم الأساسية للطلبة، مما يعني أن هذه الدّول ركزت في المرحلة الماضية على توفير المقاعد الدراسية أكثر من تركيزها على تجويد التّعليم، ولهذا يشكل تحسين نوعية التّعليم تحدّيا أساسيا للدول العربيّة.

ومن بين مكونات مكتسبات التعلم، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار المهارات الأساسية لحياة أفضل. والكثير من الدّول العربيّة ضمنت غاياتها وأهدافها التّعليمية عناصر متصلة بهذه المهارات، من بينها التدريب المهني والصحة والبيئة والمواطنة، ووسائل الاتصال كأداة لنقل القيم والمعارف

---

[1] اليونسكو. التقرير الإقليمي : مرجع سابق، 2000، ص 15 – 26.

[2] وزارة المعارف، مجلة المعرفة. الأمية مستفحلة – الجودة متدنية. العدد 58 أبريل 2000. الرياض، ص 122.

المتعلقة بهذه المهارات، ورغم ذلك، لم تحظ هذه العناصر الجوهرية عموما بالاهتمـــام الكـــافي، ولا تزال المعلومات حول اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بنوعية الحياة قليلة جدا.[1]

وبالنظر إلى أوضاع المعلمين في مرحلة التّعليم الابتدائي في الوطن العربي، نجد أنه وبالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت في مجال الإعداد والتأهيل والتدريب، لا يزال هناك الكثـــير ممـــا يجـــب الالتزام به حول أوضاع المعلمين انسجاما مع إعلان التّعليم للجميع. فإنه مما لا شك فيه أن فاعليـــة النظم التربوية ونوعيتها تعتمدان على كفاية المعلمين. فالمعلم الواعي والكفء، هو أســـاس التغيـــير الاجتماعي المتسارع الذي بدأنا نلمسه في وطننا العربي، ومهامه أصبحت أكثر تعقيدا وصعوبة.[2]

وتتفاوت الإحصاءات المتعلقة بالإنفاق على التّعليم الابتدائي في الدّول العربيّة من حيث دقتها وشمولها. والمتوافر منها يبيّن أن هناك تفاوتا قويا بين الدّول العربيّة : بعضها كانت النسبة فيها دون الواحد بالمائة (دولتان) وبعضها الآخر فوق 4 % من إجمالي ناتجها القومي. لكن اللافت للنظـــر، أن فئة الدّول التي أنفقت على التّعليم الابتدائي ما نسبته 3 % وأكثر، تجمع دولا غنية ودولا فقـــيرة : الجزائر، السعودية، اليمن، موريتانيا، والكويت. وإن الدّولتين اللتين أنفقتا 1 %، غـــير متجانســـتين اقتصاديا : لبنان، والسودان، والسبب أن الغالبية العظمى من الدّول العربيّة اهتمت بتعميـــم التّعليـــم الابتدائي في فترة التسعينات. لكن هناك فروقات جوهرية بينها في أمور أخرى. فقد ترتفع الحصـــة التي يقتطعها التّعليم الابتدائي بسبب ضآلة الناتج القومي، أو بسبب الاتجاه، ليس إلى توسيع التّعليـــم الابتدائي، بل إلى تحسين نوعيته كما هو الحال في الدّول الغنية، أو بسبب تركز الجهد في الإنفـــاق على التّعليم الابتدائي في القطاع الخاص كما هو الحال في لبنان، أو بسبب التوسع المطـــرد للقطـــاع الخاص كما هو الحال في الإمارات أو قطر.[3]

إن الإحصاءات المتوافرة، تبين أن الجهد في الإنفاق على التّعليـــم الابتدائـــي لـــم يتطـــوّر بالمقدار المطلوب لتأمين التّعليم للجميع في الدّول العربيّة، لا سيما بعدما تبين وجود نسـبة 21.8 % من الطلاب الذين هم في سن التّعليم خارج المدارس في الدّول العربيّة مجتمعة. وتدنّي نسب الالتحاق المدرسي الابتدائي في عدد من الدّول العربيّة ذات الحجم السكاني الكبير و/أو الفقيرة.[4]

والواقع أن هناك مؤشرات مزعجة على تدني القيمة الحقيقية لمخصصات الإنفاق على التّعليم في البلدان العربيّة. لقد ارتفع الإنفاق على التّعليم في البلدان العربيّة بالأسعار الجارية من 18 بليـــون دولار عام 1980، إلى 28 بليونا في عام 1995. ولكن معدل الزيادة منذ عام 1985، كان أقل بكثير

---

(1) وزارة المعارف : المرجع السابق ص 123.

(2) اليونسكو. التقرير الإقليمي : مرجع سابق، 2000، ص 14.

(3) اليونسكو : التقرير الإقليمي : مرجع سابق، 2000، ص 27 – 28.

(4) اليونسكو : المرجع السابق، 2000 ص 35

من الفترة (1980 – 1985). أما إذا أخذنا في عين الاعتبار معدلات التضخم وقد كانت شديدة الارتفاع في كثير من البلدان العربيّة نتبين أن القيمة الحقيقية للإنفاق على التّعليم في البلدان العربيّة كان في انخفاض منذ بداية الفترة المدروسة.[1]

8. الأمية في الدّول العربيّة :

تقدر نسبة القرائية لدى من هم في عمر 15 وما فوق في الدّول العربيّة مجتمعة في نهاية التسعينات ب 61.5 %. أما عدد الأميين الكلي فيقدر ب 67.9 مليون، لذلك تعتبر الدّول العربيّة واحدة من أكثر الأقاليم في العالم التي تنتشر فيها الأمية. لكن حجم الأمية تتحمل وزره الدّول الأكبر حجما سكانيا، ذلك أن هناك عشر دول عربية هي الأردن والإمارات والبحرين وجيبوتي وعمان وقطر والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا، تضم حقا 2.5 مليون أمي بينما تضم مصر وحدها 17 مليونا. وواقع الحال أن المخزون الأكبر للأميين نجده في خمس دول فقط هي مصر والسودان والجزائر والمغرب واليمن وهي تشتمل على 48 مليون أميّ أو 71 % من مجموع الأميين في الدّول العربيّة [2]. ويعتبر التفاوت الشديد بين الجنسين في القرائية هو الظاهرة الأقوى سطوعا في الدّول العربيّة بالمقارنة مع سائر المناطق في العالم.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة القرائية في الدّول العربيّة مجتمعة، قد زادت بمقدار 11 % في الثمانينات (من 40.8 % إلى 51.3 %) وبمقدار 10 % فقط في التسعينات (إلى 61.5 %) مما يعني أن العقد الأخير لم يكن مختلفا عن العقد الذي سبقه، وأن إعلان جومتيان لم يؤدّ إلى تغييرات جدية في إنجاز الدّول العربيّة في موضوع الأمية، وأن الهدف المقرر لنهاية العقد (تخفيض نسبة الأمية بمقدار 50 % عام 2000 مما كانت عليه عام 1990) لم يتحقق. وإذا استمر الأمر على هذا المنوال أي بتقدّم 1 % سنويا فإن الدّول العربيّة مجتمعة سوف تحتاج إلى 39 سنة للقضاء على الأمية.[3]

هذا من ناحية الإحصاء الرقمي. ومن حيث النوعية، يلاحظ أن برامج محو الأمية لا تزال تقليدية في طبيعتها مما يؤدي إلى عزوف المستهدفين عن المشاركة فيها. فالمناهج في الغالب هي مناهج التّعليم الابتدائي، والمدرّسون هم معلمو التّعليم الابتدائي أو العاطلون عن العمل والحاصلون على الثانوية العامّة. وطرائق التدريس هي الطرائق المستخدمة في التعلم التقليدي. وقناعتنا الأساسية، أن هناك حاجة ماسة إلى إعادة نظر جذرية في استراتيجية العمل الميداني في مجال محو الأمية

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، طرابلس 1994.

[2] اليونسكو : مرجع سابق، 2000، ص 62.

[3] اليونسكو : المرجع السابق، 2000، ص 65.

وتحسين الكفاية الداخلية لهذا النظام، لأن الآلية المتبعة حاليا في تنفيذ برامج محو الأمية، هي آليـــة عقيمة ومردوديتها هزيلة ولا تتلاءم مع إيقاع العصر وروحه.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، نرى أن هناك حاجة ماسة لإشراك الجمعيات والهيئات غير الحكومية القاعدية لترفد الجهد الرسمي وتكمله، وأن يتم ذلك وفق اتفاقات رسمية تعقد بيـــن الـــدّول وهذه المنظمات لمؤازرتها في تنفيذ هذه المهمة التي لا يمكن للأجهزة الحكومية الرســـمية تنفيذهـــا بمنأى عن منظمات المجتمع المدني.

وتضمنت استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي والصادرة عن المنظمة العربيّة للتربيـــة والثقافة والعلوم، أفكارا ورؤى متميّزة جديرة بالاهتمام والعناية والاستئناس بها لتطوير مشروع محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي من حيث برامجه وهيكلته وأهدافه وآليات تنفيذه.

9. **التّعليم الثانوي العام والمهني وارتباطهما بسوق العمل :**

يتشعب التّعليم الثانوي العام إلى فرعين (علمي وأدبي)، وتعدّ السنة الأولى جذعا مشـــتركا. واعتمدت بعض الأقطار العربيّة مبدأ تنويع فروعه إلى أكثر من فرعين كالرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الإسلامية والآداب. ويتشعّب التّعليم الثانوي المهني والفني إلى فـــروع صناعيـــة وتجاريـــة وزراعية وصحية ونسوية (مهن منزلية) وفندقة وسياحة. ويختلف عدد الفروع من قطر إلى آخـــر. ويتميّز التّعليم الثانوي في الوطن العربي منذ نشأته وخلال مراحل تطوّره اللاحقة، بغلبـــة الجوانـــب النظرية الأكاديمية في مناهجه والتي توجه التلميذ نحو التّعليم الجامعي، وكان ذلك من بين الأســـباب الرئيسية لعزوف التلاميذ، وقلة رغبتهم في الالتحاق بالتّعليم الثانوي والمهني والفني لندرة مجـــالات إكمال دراسة مخرجاته.[1]

تشير التقارير القطرية والدراسات المتخصصة إلى أن عملية ربط التّعليم بشكل عام، والتّعليم الثانوي المهني والفني بشكل خاص، باحتياجات سوق العمل تعدّ من العقبات الرئيســـة فـــي تحقيـــق أهداف السياسات والتوجهات العربيّة في تطوير هذا التّعليم، إذ أن أحد أهم أسباب ضعـــــف التّعليـــم المهني والفني في معظم الأقطار العربيّة، يعود إلى حالة " الانفصام " القائمة بين مؤسسات هذا التّعليم وقطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية، خاصة وأن نظم التّعليم العربيّة والمناهج التّعليمية تركـــز على توجيه التلاميذ نحو التّعليم الجامعي الأكاديمي. فضلا عن ذلك، فإن الواقع يشير إلـــى وجـــود تفاوت أو تخلّف مرحلة نمو التّعليم المهني والفني مقارنة مع مرحلة التطوّر التقاني في قطاعات سوق

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تحديث برامج التّعليم الثانوي العام والثانوي المـــهني والفنـــي وتكاملـــهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربيّة. اجتماع مسؤولي التّعليم الثانوي العام ومســـؤولي التّعليـــم الثـــانوي المهني والفني ومسؤولي تخطيط القوى العاملة. الرياض 6 – 10 سبتمبر 1998.

العمل، مما قاد إلى وجود حالة عدم التوافق أو الانسجام بين هذا التعليم واحتياجـــات ســوق العمـــل المتغيرة. لقد بذلت معظم الأقطار العربية جهودا حثيثة لتطوير التعليم المهني والفني وتعزيز ارتباطه باحتياجات سوق العمل، واعتمدت سياسات واستراتيجيات استهدفت جعل هذا التعليم بمثابة أداة تغيير إيجابي في المجتمع ووسيلة لتطوير قطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدميـــة. وتتفـاوت الأقطـــار العربية في مستوى ما حققته في هذا المجال تبعا للظروف المحلية السائدة والإمكانات المتاحة.وفيمـــا يأتي إيجاز لما حققته الأقطار العربية في هذا الصدد.[1]

توضح الدراسات أن مشاركة الإناث في التعليم المهني والفني في الأقطار العربية، لا تـــزال منخفضة بالقياس إلى مشاركة الذكور، مع الأخذ بنظر الاعتبار انخفاض مشاركة الأخير أصلا فــــي هذا التعليم... ولذلك أسبابه العديدة، منها الاقتصادي ومنها الاجتماعي، ومنها ما له صلـــة مباشـــرة بقدرات هذا التعليم في الوصول إلى المرأة في بيئتها، وتقديم نمط التعليم الملائم لها. وتطـــرح هـــذه المسالة نفسها كواحدة من التحديات الأساسية التي يواجهها التعليم المـــهني والفنـــي فـــي الأقطـــار العربية.[2] ويوضح الجدول التالي أعداد الطلاب المسجلين في الثانوية العامة والثانوية الفنية (المهنية) في الدول العربية :

أعداد الطلاب المسجلين في الثانوية العامة والثانوية الفنية (المهنية) في الدول العربية ونسبة المسجلين في الثانوية الفنية الإجمالي [3]

ت	اسم الدولة	السنة	إجمالي الثانوية العامة (1)	إجمالي الثانوية العامة (2)	إجمالي الثانوية العامة والفنية (3)	% 2 / 3
1	الأردن	1997	104 827	38 905	143 732	28,068
2	الإمارات	1997	55 197	1824	57 021	3,199
3	البحرين	1997	14 235	7803	22 038	35,407
4	تونس	1997	363 884	–	363 884	–
5	الجزائر	1997	814 102	64 988	879 090	7,393
6	جيبوتي	1992	988	507	1495	33,913

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، 1998، ص 13.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، 1998، ص 28.

(3) شرف الدين محمد : التعليم في الوطن العربي (قراءة إحصائية) واقتراحات لتجديد أنماط ونظم التعليم والتدريـــب التقني والمهني، ورقة مقدمة لمؤتمر وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق 29 – 2000/7/30، ص 10.

7	السعودية	1995 1997	414 682 506 616	26 004 –	440 686 506 616	5,901 –
8	السودان	1995	341 139	20 602	361 741	5,695
9	سورية	1997	136 223	114 523	250 746	45,673
10	الصومال	1997	–	–	–	–
11	العراق	1997	309 925	84 273	394 198	21,378
12	عمان	1997	81 128	223	81 350	0,274
13	فلسطين	1998	60 021	1645	61 666	2,668
14	قطر	1997	14 534	479	15 013	3,191
15	الكويت	1997	69 888	–	69 888	–
16	لبنان	1996 1997	34 913 47 470	13 508 –	48 421 47 470	28,897
17	ليبيا	1995	251 275	109 074	360 349	30,269
18	مصر	1997	833 113	1 672 511	2 505 624	66,4750
19	المغرب	1997	377 711	21 755	399 466	5,446
20	موريتانيا	1997	20 321	1344	21 665	6,204
21	اليمن	1990	138 879	4965	143 833	3,451

ونظرا إلى طبيعة العصر وجوهره المتمثّل في الاعتماد المتزايد على التقنية، فـــالتّعليم فـــي الوطن العربي مطالب بتطبيق وتبنّي سياسات جادة لإحداث التكامل بين التّعليم الثانوي العام والفنـــي والتوسيع في تمهين التّعليم منذ المراحل المبكرة للتعليم حتى يتّسق هذا التّعليـــم مـــع روح العصـــر وجوهره وإلا ستظل هناك دائما فجوة تتزايد بين مخرجات التّعليم واحتياجات سوق العمل.

10. التّعليم الأصيل :

ينتشر في أجزاء مختلفة من الوطن العربي (السودان، والصومـــال، ومصـــر، والمغـــرب، وموريتانيا) نمط أصيل من التّعليم الديني يستمدّ مناهجه من القرآن الكريم وعلوم الشـــريعة واللغـــة العربيّة. ويأخذ هذا النوع مسميات مختلفة كالكتاتيب والمحاضر[1] والدكس والخلاوي. ويقـــوم هـــذا

[1] المختار بن محمد بن موسى " لمحة موجزة عن المحاضر الإسلامية في موريتانيـــا " مجلـــة تعليـــم الجمـــاهير، العدد 32، ديسمبر 1987، ص 40.

النوع من التّعليم بدور أساسي في توفير الحد الأدنى من التّعليم للمنخرطين فيه. ولولا هذا النوع من التّعليم، لظل الكثير من الأطفال العرب في أمية مدقعة. ورغم أهمية هذا النوع من التّعليم وأهمية المحافظة عليه، إلا أنه بحاجة ماسة إلى إعادة تنظيم هيكلي، وتنظيم مناهجه، وتدريب العاملين فيه، وضبطه مهنيا حتى تضبط جودته النوعية وتتحسن كفاية مخرجاته.

إن استراتيجية هذا التّعليم مشبعة بأهداف المجتمع العربي الإسلامي، وبثقافته المتطوّرة. فهي تهدف إلى تعميق العقيّدة الإسلامية وتنمية العلوم المرتبطة بها وتغذية الثقافة العربيّة بروافدها المختلفة، وتهدف بالتالي إلى تكوين الإنسان العربي المتمكّن من عقيّدته، القادر على التفاعل في مجتمعه بقيمه ومبادئه وعلاقاته.[1] ويتلقّى هذا التّعليم موارده من القادرين والهبات والمنح والأوقاف وبعض الجماعات الدينية، وما تخصّصه الدّول من دعم. ويعدّ هذا النوع من التّعليم امتدادا للتعليم الأصيل في الأزهر والزيتونة وغيرهما من المساجد الكبرى في العالم العربي الإسلامي. وهذا النوع من التّعليم بحاجة ماسة لمؤازرته وتطوير آليات عمله خاصة في مناهجه وطرائق التدريس والإدارة والتقويم، ليواكب التغييرات المتسارعة في ميدان التّربية.

11. التقويم وكفاية النظام التربوي :

هناك إجماع بين رجالات التّربية على " أن الارتقاء بالتّعليم والارتفاع بجودته هو الطريق السليم والمدخل الصحيح لأي عملية إصلاح تستهدف الارتقاء بالمجتمع والأمّة، وتؤمن سلامة ومستقبل أبنائه ".[2]

وقد نبّه مؤتمر جومتيان (1990) في إعلانه العالمي عن التّعليم للجميع أن المسألة لم تعد تقتصر على تهيئة فرص التّعليم كهدف كمّيّ فقط، إنما لابد للتعليم أن يتجاوز ذلك إلى رفع كفاية التّعليم والتوجّه به إلى معايير الجودة. ويحتاج رفع كفاية النظام التربوي وجودته، إلى آلية محبوكة لتقويمه ومراقبته حتى يمكن التأكد من التوصل إلى المستوى المنشود الذي يحقّق معايير الجودة العالية والنوعية المرتفعة من التّعليم. ولتقويم ومراقبة الجودة التّعليمية بصورة فعالة، ينبغي التركيز على مدى دقة المدخلات وكفايتها ومدى جودة مخرجات العملية التّعليمية بالإضافة إلى الحكم على مدى كفاية العمليات التي تتم في المؤسسة التّعليمية.[3]

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الاستراتيجية العربيّة لتطوير التّربية العربيّة. 1979. ص 90.

[2] أمينة محمد كاظم. التقويم وكفاءة النظام التربوي. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الدوحة 7 – 10 مايو 2000، ص 1.

[3] أمينة محمد كاظم : المرجع السابق، 2000، ص 2

والمنهجية الفاعلة لتقويم الأنظمة التربوية تحتام النظر إلى المنظومة التربوية بشكل شمولي تشملها العملية التقويمية دون التركيز على تقويم أداء الدارسين وتقويم أداء المعلمين. وأهم العناصر التي ينبغي أن تخضع للتقويم المستمر هي أهداف التّعليم واستراتيجياته، والهيكل التّعليمي والمعلمين، والمناهج وطرائق التدريب، وأساليب التقويم ونظم الامتحانات والإدارة المدرسية والمباني والأثاث وآلية ضبط الجودة العلمية. وتتزايد الأصوات اليوم مطالبة بإنشاء آليات عربية لاعتماد المؤسسات التّعليمية النظامية وتقويمها خاصة في مرحلة التّعليم الجامعي، إلا أن هذه المناشدات لم تترجم حتى الآن إلى واقع ملموس لاعتبارات متعدّدة.

والباحث المتمعّن، يلاحظ أن هذا الجانب، ونقصد به التقويم الشمولي المستمر، يعدّ من أضعف الجوانب في الأنظمة التربوية العربيّة. إذ أن التركيز لا يزال يعتمد أساسا على التقويم الكلاسيكي للدارسين والمعلمين، ولا تزال الأنظمة التّعليمية تفتقد إلى الأجهزة والإدارات التي تعنى ببحث مسألة ضبط الجودة النوعية، وهذه إحدى أهم الإشكالات التي تضعف مردود التّعليم وكفايته، إذ أنه تعليم لا يخضع للمساءلة والمحاكمة وفق ضوابط ومحكّات متعارف عليها، إنما يكتفي في الغالب بالتقويم الانطباعي أو المجزوء الذي يتناول تقويم مسألة فرعية بمنهجية يستهدف منها تلميع النظام التربوي والإشادة به، الأمر الذي لا يخدم القضية التربوية وتطويرها، ومن هنا يتحتّم علينا التأكيد على أهمية إيلاء عناية بالغة لمسألتي التقويم الشمولي المستمر وعوامل ضبط الجودة النوعية.

12. تربية الأطفال الموهوبين :

اهتمت المجتمعات منذ زمن بعيد بالموهوبين والمتفوقين، وعملت على اصطفائهم ورعايتهم. فقد اعتمدت الإمبراطورية الصينية قبل حوالي 2200 سنة قبل الميلاد " نظاما دقيقا لاختيار الأطفال المتميّزين ووفّرت البرامج المناسبة لهم ".[1] وكذلك الأمر في الحضارة اليونانية القديمة (قبل حوالي 2400 عام) إذ " أسس (الفلاسفة) طريقة واضحة لكيفية اختبار الموهوبين من خلال تعريض الأفراد منذ صغرهم إلى تدريبات وامتحانات مستمرة في جميع العلوم النظرية والعملية ".[2] وفي هذا الإطار، وزّع أفلاطون (427 – 347 ق م) الناس إلى مراتب ثلاث حسب نتائج الامتحانات وخصص المرتبة الأولى للفلاسفة والحكماء باعتبارهم متفوقين ومتميّزين عن غيرهم، وجعل في

---

[1] عبد العزيز الشخص. الطلبة الموهوبون في التّعليم بدول الخليج العربي. أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. مكتب التّربية العربي لدول الخليج. الرياض 1990، ص 22.

[2] أنيسة أحمد فخري. الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التّعليم الأساسي بدولة البحرين. وقائع ندوة "الموهوبون أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التّعليم الأساسي". مكتب التّربية العربي لدول الخليج. الرياض 1997، ص 193.

المرتبة الثانية الجيش والجنود، وفي المرتبة الثالثة العوام، وهي المرتبة الدنيا بالمقارنة بالمرتبتين الأولى والثانية.

ولقي المتفوقون والموهوبون أيضا عناية خاصة في العالم الإسلامي ؛ من ذلك أن بعض الولاة " كانوا يوفدون الرسل للبحث عن النابهين من الشباب في أرجاء الولاية ليأتوا بهم إلى القصور حتى يتلقوا التعليم المناسب للاستفادة من طاقاتهم الفريدة في شؤون الإدارة والحكم ".[1]

كذلك اهتم بعض سلاطين الإمبراطورية العثمانية بالمتفوقين وبرعايتهم. ومن هؤلاء السلطان محمد الفاتح (القرن الخامس عشر) الذي أسس مدرسة خاصة بهم. ولقي الموهوبون والمتفوقون نفس الاهتمام لدى بعض الفلاسفة من مثل الفارابي الذي جعل الفلاسفة والحكماء في أعلى مرتبة في مدينته الفاضلة لما يتصفون به من ذكاء حاد وفطنة عالية وحب للعلم، ووزع ابن رشد الناس إلى فئات ثلاث خصص الأولى منها للنخبة أي للمثقفين والموهوبين، والثانية لعلماء الكلام، والثالثة للعوام.[2]

وازداد الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين في العقد الخامس من القرن العشرين، خصوصا في الولايات المتحدة اثر إطلاق مركبة الفضاء السوفيتية سبوتنيك سنة 1958، وتنامى في العقود الأخيرة بحكم الانفجار المعرفي الذي شهده العالم والتطور الهائل الذي عرفته التكنولوجيا ووسائل الاتصال. وظهرت تبعا لهذا التطور، تكتلات اقتصادية، واشتدت المنافسة بينها، وأبرزت هذه الظاهرة ما للعقل من قيمة في تخطي الأوضاع الصعبة وتصور استراتيجيات وخطط جديدة في عالم سريع التغير، وهو ما دعا إلى إيلاء المتفوقين والموهوبين مكانة متميزة وعناية فائقة في المجتمعات، فعقدت للغرض مؤتمرات عديدة، وتعددت الدراسات حول وسائل الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وحول سبل رعايتهم.[3]

وفي إطار الوطن العربي، يلاحظ أن الاهتمام بتربية الأطفال الموهوبين بوجه عام وفي مرحلة رياض الأطفال بوجه خاص، ما يزال اهتماما ضعيفا كما ونوعا. ولا تتوافر رعاية خاصة للموهوبين في رياض الأطفال إلا في بلدان عربية قليلة. وهذه الرعاية حيث تتوافر، ما تزال في

---

[1] علي التويجري. الموهوبون، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض 1997.

[2] جميل صليبا. تاريخ الفلسفة العربية. دار الكتاب اللبناني بيروت 1981.

[3] محمد بن فاطمة " الأساليب والمقاييس المستخدمة عالميا للكشف عن الموهوبين ووسائل العناية بهم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. بغداد 28 نوفمبر - 3 ديسمبر 1999. ص 2 - 3.

بدايتها ولا تستند إلى الدراسات العلمية والتجارب الحديثة في هذا المجال إلا في القليـــل مـــن هـــذه البلدان.[1]

ولا يختلف هذا الواقع في المراحل المختلفة من التّعليـــم. فالمســـاحة المخصصـــة لرعايـــة الموهوبين والمبدعين مازالت محدودة للغاية حتى في الجامعات العربيّة التي اكتفى بعض من فيـــها بإنشاء أندية بسيطة في تركيباتها تحت مسمى أندية الإبداع والابتكار. ومهما يكن من أمر، فيلاحظ أن هناك إرهاصات لحركة واعدة في بعض الدّول العربيّة لرعاية الموهوبين. من بين تلك الإرهاصات، قيام مؤسسة كبرى في المملكة العربيّة السعودية تحت مسمى مؤسسة الملك عبد العزيـــز ورجالاتـــه لرعاية المبدعين، ولازالت أعمال هذه المؤسسة في بدايتها، ولكن هناك الكثير من المؤشرات التـــي تبشّر بالدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به لرعاية هذه الثروة الغالية من ثروات الأمّة العربيّة. وهناك جهود منذ سنوات عدة في مصر لرعاية المبدعين والموهوبين، ولكن التجربة العربيّة بشـــكل عـــام، مازالت دون مستوى الطموحات.

إن العناية بالموهوبين ورعايتهم والتعرف المبكّر عليهم، يعدّ من الأولويـــات التـــي ينبغـــي الالتفات إليها من قبل واضعي السياسات التّعليمية في وطننا العربي، وينبغي أن يكون هناك تعـــاون عربي مشترك ترعاه المؤسسات والمنظمات والمراكز المعنية برعاية الموهوبين من أجل إثراء هـــذا الجانب بحثا ودراسة ورعاية. وينبغي كذلك أن توضع استراتيجية وطنية للكشف عـــن الموهوبيـــن والعناية بهم على أن تكون جزءا متكاملا من الاستراتيجية الوطنية للتعليم والتنمية في الدّولـــة. وقـــد يكون من المناسب التأكيد على أهمية استفادة الدّول العربيّة من التجارب الريادية في الساحة الدّوليـــة في هذا المجال الدقيق وخاصة تجارب السويد والاتحاد السوفيتي سابقا وفرنسا والولايـــات المتحـــدة والمملكة المتحدة واستراليا وهولندا، وغيرها من الدّول ذات السبق والريادة في هذا المجال.[2]

13. تربية الأطفال المعوقين وذوي الحاجات الخاصة :

فئة الأطفال غير العاديين أو الأطفال المعوقين – كما اتفق على تسميتهم – جزء من كيان كل أمّة بحاجة إلى عناية ورعاية متخصصة، ليتسنّى لهم المشاركة والمساهمة في دفع عمليـــة التنميـــة والتقدّم. وإن إهمال هذه الفئة من كيان الأمّة يعتبر خروجا عن مبادئ التكافل الاجتمـــاعي وتكـــافؤ الفرص التي تعتبر مطلبا إنسانيا تدعو إليه جميع الأديان والمجتمعات.[3]

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الاستراتيجية العربيّة للتربية السابقة على المدرســة الابتدائيــة، مرجــع سابق، 2000، ص 52.

[2] A. S. Kirk, Educating exeptional children. Oxford and IBH publixhing co., 1970. and B. Park Teaching the gifted students in the regular classrooms, N.J. prentice Hall. 1989

[3] عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون. مرجع سابق، 1998، ص 315.

وتشير الإحصاءات أن ما يقارب من تسعة ملايين من الأولاد والشباب العـرب مـا زالـوا محرومين من التّعليم الأساسي الضروري لتطوير قدراتهم، وذلك بسبب الإعاقة أو الفقـر أو البعـد الجغرافي أو المعاناة السياسية والاقتصادية. وإن معظم الخدمات التربوية القائمة اليوم في العديد مـن الدّول تقوم بها مؤسسات متخصصة تعمل خارج التيار التّعليمي العام. وتبلغ نسبة المستفيدين من هذه الخدمات 5 % من مجموع الفئة المعنية، وفي أغلب الأحيان لا تزيد عن 1 %.[1]

وبشكل عام، يمكن القول إنّ العناية بالأطفال المعوقين ما تزال في بواكيرهـا فـي البلـدان العربيّة، وتتم في الغالب بطريقة غير متخصصة، وتواجه حركة رعاية المعوقين في الدّول العربيّـة تحدّيات عدة، منها انعدام التشريع المنظم للرعاية الاجتماعية، أو ربما وجود تشريع ينافي الرعايـة الاجتماعية، كأن يحجر على المعوقين الاشتغال في الوظيفة العمومية، وعزل الأطفال المعوقين عـن أقرانهم في التّعليم وما يترتّب على ذلك من نتائج نفسية واجتماعية، وقلة المخصصات المالية المتاحة للتعليم الخاص بالمقارنة مع مخصصات البرامج التّعليمية الأخرى.[2]

ومهما يكن من أمر، فلقد آن الأوان لضرورة النظر إلى تربية الأطفال المعوقيـن بوصفـها جزءا لا يتجزّأ من المنظومة التربوية الرسمية، وأن تخصص لها الإمكانات والموارد التي تمكّنها من تحقيق الأهداف المرتبطة بها. وينبغي أن تولى عناية خاصة لجوانب مهمّـة فـي عمليـة رعايـة المعوقين، أهمّها إجراء البحوث والدراسـات ذات العلاقـة بـالمعوقين، وتطويـر أدوات القيـاس والتشخيص، وإعداد الكفايات البشرية المؤهّلة للعمل في هذا الميدان، والعمل على تطبيق التشـريعات والقوانين التي تكفل للطفل المعوق حقوقا تربوية وتشخيصية وعلاجية مجانية تتيح دمـج الأطفـال المعوقين بالمدارس العادية، وانتقالهم من مكان لآخر، والتكفل بتوفير الأدوات المساعدة على تعلّمـهم كالكتب الناطقة وأجهزة الحاسوب الناطقة والمواد المكتوبة للمكفوفيـن وأدوات الاتصـال المناسـبة للصم.[3]

14. التّعليم الخاص (الأهلي) :

بالرغم من أن نشر العلم والمعرفة عن طريق المؤسسات الأهلية متجذّر في التراث العربـي والإسلامي ماضيا وحاضرا، إلا أن العقدين الأخيرين من القرن العشرين شهدا توسّعا كبيرا في التّعليم

---

(1) اليونسكو : مرجع سابق،2000، ص 25.

(2) اليونسكو : المرجع السابق، 2000، ص 392.

(3) المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الاستراتيجية العربيّة للتربية السابقة على المدرسـة الابتدائيـة. مرجـع سابق، ص 55.

الخاص في كثير من البلدان العربيّة.[1] وقد أملى هذا التوسع زيادة الطلب على التّعليم وعجز الحكومات عن سد تلك الحاجة، والتجاوب مع متطلّبات العولمة وما يترتّب عليها من خصخصة الخدمات وتحريرها بما فيها الخدمات التّعليمية.

ولقد لعبت مؤسسات القطاع الخاص دورا أساسيا في رفد الجهود الرسمية الحكومية في كثير من الدّول العربيّة لتوفير التّعليم الأساسي والثانوي، ولولا هذه المؤسسات الخاصة التي تحظى بدعم الدّول ومؤازرتها، لواجهت بعض الدّول العربيّة صعوبات جمّة في توفير التّعليم على نطاق واسع.

وإذا كانت الدّول العربيّة بصورة عامّة قد منحت التراخيص للقطاع الخاص المؤهل لتولّي مسؤولية إنشاء مدارس تعتمد المناهج الدراسية الرسمية، خاصة لمراحل التّعليم الأساسي والثانوي، فإنها ما تزال متحفّظة إلى حد بعيد على مسألة منح التراخيص لفتح مؤسسات تعليم عال تدار من قبل مؤسسات القطاع الخاص، والتعلّة دائما تعزى إلى محافظة الدّولة على ضمان الجودة في البرامج المقدّمة والحفاظ على مستوى عال من التّعليم يحقّق المفهوم العالمي للجامعة، ويفي بالأهداف الوطنية والقومية التي أنشئت من أجلها.

والدارس المتأنّي لواقع التّعليم خاصة التّعليم العالي في الوطن العربي، يلاحظ أن هناك حاجة ماسة وملحّة إلى التوسع في منح التراخيص لمؤسسات القطاع الخاص لتوفير التّعليم الجامعي الذي يتزايد الطلب الاجتماعي عليه يوما بعد يوم، شريطة أن يتم ذلك وفق الضوابط والمعايير التي حددتها المنظمات العربيّة والدّولية وما أقرته كل دولة من شروط ومعايير خاصة بها. وتدلّ المؤشرات الحالية إلى أن هناك تغيّرا متزايدا في موقف الدّول من هذه القضية، ويتوقّع أن يحصل انفراج سويع في هذه المسألة، كي تتلاءم السياسات التربوية مع متطلّبات الخصخصة المتزايدة.[2]

وينبغي التأكيد في هذا الصدد على مسألة غاية في الأهمية هي الانتشار الملحوظ في افتتاح المدارس الأجنبية الخاصة في مستويات التّعليم المختلفة، بما في ذلك التّعليم الجامعي، وتزايد الإقبال الاجتماعي على هذا النوع من التّعليم رغم ما يمكن أن تشكّله هذه المدارس، على المدى المتوسط والبعيد، من اختراقات للهوية والثقافة العربيّة والإسلامية، الأمر الذي يحتّم دراسة هذه المسألة دراسة جادة، ووضع الضوابط الكفيلة بضبط الاتجاهات والتيارات السائدة في هذه المؤسسات حتى يتسنّى تسييرها وفق ما تقتضيه المصالح الكبرى لأمتنا وخصوصياتها الثقافية والاجتماعية. إنّ ترك الحبل على الغارب للمدارس الأجنبية ستكون نتائجه سالبة وتأثيراتها بالغة الخطورة خاصة بالنسبة للناشئة من أبناء الأمّة والذين – لسبب أو لآخر – يقرر أولياء أمورهم إدخالهم في هذه المدارس الأجنبية.

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الختامي لاجتماع الخبراء حول وضع ضوابط ومعايير للترخيص لمؤسسات التّعليم العالي الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية. 2000، ص 2.

[2] Myron Lieberman : Privatization and Educational choice, N. Y : Martin's press, 1989.

15. التوسع الكمي في التّعليم على حساب التوسع النوعي :

بالرغم من الاهتمام بزيادة أعداد المتعلمين وتقليل نسبة الأمية، فإن جوهر المشكلة التّعليمية لا يكمن في القصور الكمي بقدر ما يكمن في القصور النوعي لهذا التّعليم، وفي عجز البنية الأساسية لعملية التّعليم من محتوى وطرق تدريس في تحقيق مخرجات تعليمية مناسبة قادرة على إحداث النمو التربوي والاقتصادي والاجتماعي المطلوب. فبالاستناد إلى المؤشرات المرتبطة بالالتحاق الصافي بالمرحلة الابتدائية في الدّول العربيّة يمكن القول إن وضع الدّول العربيّة جيد في مجال تأمين الفرص الدراسية للأطفال. فهناك 11 دولة أي أكثر من النصف، يرتفع فيها معدل الالتحاق الصافي إلى 90 % وأكثر. يضاف إليها ثلاث دول توفر فرص التّعليم الابتدائي في العمر المقرر لما بين 80 و89 % من الأطفال. وهناك خمس دول ينخفض فيها المعدل دون 70 % وهي جيبوتي والسودان والمغرب وموريتانيا واليمن. وهذه الدّول تظهر في المؤشرات المتعلقة بالالتحاق المدرسي الابتدائي أنها في حاجة إلى المزيد من الجهد والمزيد من الدعم، والى تدابير استثنائية لكي تحقق هدف التّعليم للجميع في السنوات القادمة.[1]

ورغم أن الدّول العربيّة حققت إنجازات كبيرة في ميدان التّعليم، خاصة منذ أواسط هذا القرن، إلا أن الإنجاز التّعليمي في عموم الوطن العربي، حتى بالمعايير التقليدية، مازال متخلّفا بالمقارنة بباقي العالم، وفي بعض الأحوال حتى بالنسبة إلى البلدان النامية.[2]

وتتكاثر الشواهد على تدهور الكفاية الداخلية للتعليم في البلدان العربيّة كما تتبدى في ارتفاع نسب الرسوب والتسرّب والإعادة، الأمر الذي يؤدّي إلى طول بقاء الطلبة في المراحل الدراسية. وتؤكد الدراسات القليلة المتاحة، غلبة سمات ثلاث أساسية على ناتج التعلم في البلدان العربيّة وهي تدنّي التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها.

16. واقع التعريب في مراحل التّعليم :

لا يستبعد أن يكون عدم استعمال اللغة العربيّة في أية مرحلة من مراحل التّعليم مصدرا لضعف الكفاية الداخلية بقدر ما يتضمّن من حرمان المتعلمين من الاعتماد على اللغة الأم في اكتساب المعرفة العلمية، وبالتالي مواجهتهم لبعض الصعوبات في الاعتماد على لغة أجنبية جديدة عليهم في ألفاظها وتراكيبها وفي إيحاءاتها الثقافية والحضارية، فيؤثّر على تقدّمهم في الدراسة بصورة أو بأخرى، ويؤدي إلى نقص كفاية النظام التّعليمي الذي يتعهّدهم. ولا يستبعد أيضا أن يكون ذلك مؤدّيا إلى إقامة حواجز بينهم وبين مجتمعهم وثقافته، فيكون تعليمهم ضعيف الملاءمة مع خصائص

---

[1] اليونسكو : مرجع سابق، 2000، ص 27 – 28.

[2] اليونسكو : المرجع السابق، 2000، ص 4

بيئتهم وخصائص مجتمعهم وثقافته، وينشأ عن ذلك ضعف كفايته الخارجية. وتبرز مشكلة التعريب عامة في بعض أقطار المغرب العربي كالمغرب وموريتانيا والجزائر وتونس، ولكنها قائمة في أقطار المشرق فيما يتعلق بالتعليم العالي خاصة.[1]

ومن الملاحظ أن كثيرا من الدول في المشرق العربي قد خطت أشواطا جادة في مضمار تعريب التعليم العالي ونخص بالذات سوريا والسودان، كما قطعت بعض الدول في المغرب العربي أشواطا لا بأس بها في مضمار تعريب التعليم الأساسي والثانوي، إلا أن هذه المجهودات يعتريها المد والجزر نتيجة لاعتبارات سياسية أحيانا. وفي يقيننا أن أية سياسة لإصلاح هذا المشكل، ينبغي أن تتم في إطار سياسة عامة للتعريب، يتم تبنيها من قبل الدول، وتستهدف تعريب الإدارة العامة والتعليم العام والجامعي والوسط الاجتماعي والفضاءات الثقافية والإعلامية. وما لم تتخذ إجراءات مناسبة في هذا الصدد، ستظل هذه الإشكالية تؤثر سلبا على التعليم في الوطن العربي وتجعله تعليما تابعا من وجهة النظر الثقافية وتحد من كفايته وجودته.

17. ثقافة الطفل العربي :

تشير التقديرات الإحصائية إلى أن الأطفال يمثلون ما بين 45 و50 في المائة من إجمالي السكان في المجتمعات العربية. ولا شك أن هذه النسبة تمثل معدلا كبيرا في النسيج الاجتماعي للمجتمعات، الأمر الذي يتطلب أن تكون العناية بالطفولة بما يواكب هذه النسبة. ويفترض أن يتحمل الثالوث المجتمعي، الأسرة والمدرسة والمجتمع، عبء العناية بأطفال الأمة وتنشئتهم وتثقيفهم وتنمية شعورهم بالانتماء لأوطانهم وأممهم وتراثهم. إلا أن الأمية تمنع الأسرة العربية بشكل عام من أداء دورها الحيوي المنشود في هذا المجال، وقصور الإمكانات لدى المدارس يمنعها من القيام بالأدوار التأسيسية لثقافة الطفل.[2]

وفي يقيننا أن التربية والثقافة وجهان لعملة واحدة، والتربية العربية مطالبة أكثر من أي وقت مضى بإيلاء رعاية خاصة لثقافة الطفل وتنويره بعيدا عن الأساليب التعليمية القائمة على الحفظ والتلقين والتسلط. وهذا يعني ضرورة اهتمام المدرسة العربية بتدريب الدارسين على أساليب الحوار والنقاش والديمقراطية واحترام حقوق الآخرين، والتعايش والتفاهم والانفتاح على الثقافات الأخرى، واحترام ثقافة الأم والاعتزاز بها واحترام موروثه الثقافي، والاهتمام بتوفير المكتبات المدرسية الحديثة، وإنشاء متاحف العلوم، والتوسع في إنشاء المراكز الثقافية والمعارض الفنية وإنتاج الأفلام التعليمية ورعاية المبدعين، والسعي لتشجيع تبادل الزيارات الطلابية بين أطفال الأمة العربية

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، 1979، ص 164.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الخطة القومية الشاملة لثقافة الطفل العربي. تونس 1993، ص 24.

وأشقّائهم ونظرائهم الآخرين. إن التّربية مدعوة إلى خلق جيل واع بما يدور حوله، قادر على التكيّف والتعايش، ومحب للحق والعدل والسلام. والثقافة هي الجسر الأساسي الذي يمكن أن يدعـم الوحـدة العربيّة ويعزّزها ويجسر الهوة بين أبناء الأمّة العربيّة ونظرائهم في الشعوب الأخرى.

وتستدعي مسألة ثقافة الطفل العربي ضرورة الالتفات إلى برامج التوعية الأسرية من خـلال المدارس نفسها ومن خلال القنوات الفضائية حتى يتسنّى تفعيل هذا الجهد والهدف التثقيفي من خـلال مشاركة مؤسسات المجتمع الأساسية خاصة المدرسة والمجتمع والأسرة.

18. الشبكات النوعية المتخصصة والتكتّل التربوي :

يوصف القرن الحالي بأنه عصر التكتل على كافة الأصعدة، سياسيا وعسـكريا واقتصاديـا وتربويا وثقافيا. فالتكتّل أصبح سمة رئيسية للعصر. ويلاحظ أن دولنا العربيّة رغم الروابط المتينـة التي تربط بعضها ببعض إلا أن جهود التكتل والتوحّد لا تزال دون مستوى الطموحـات والآمـال. ونظرا إلى أهميّة التكتل وأهمية العمل العربي المشترك فلقد أوصى المؤتمر الإقليمي حـول التّعليـم للجميع المنعقد في القاهرة في الفترة من 24 – 2000/1/27، بإنشاء عدد من المراكز النوعية مـن بينها الشبكة العربيّة للتعليم والتدريب، والمركز الإقليمي للبحوث والدراسـات، والمركـز الإقليمـي لتطويرها ضمن المؤسسات التربوية، والمركز الإقليمي لتطوير أطر محو الأمية، والمركز العربـي لرعاية الطفولة المبكرة، والمركز العربي للقياس والتقويم. ورغم أهمية هذه الآمال، فإنـها سـتظل مجرد توصيات ما لم تجد طريقها إلى التبنّي والتنفيذ.

ورغم أهمية الجهد القومي المشترك والمرتبط بإنشاء الشبكات والمراكز، إلا أنـه لابـد أن يرتبط به جهد قطري يهدف إلى إنشاء شبكات نوعية متخصصة للعاملين في مجالات التّربية، وإنشاء مراكز واتحادات تعمل على تحريك العمل التربوي والتأثير على صانعي القـرار لتبنـي سياسـات وتوجيهات حديثة في مجال التّربية. ونؤكّد في هذا الصدد على أهمية تبنّي التوجهات التشاركيّة فـي صياغة المشروع التربوي، بحيث تشارك فيه قوى المجتمع المدني والقطـاع الخـاص والمثقفـون والأدباء وأصحاب الرأي في المجتمع الوطني.

19. العلاقة بين المدرسة والمجتمع :

المدرسة في كل مجتمع بنية أساسية من النسيج المجتمعي، وترتبط ارتباطا عضويا خاصـة بالمجتمع المحلي. فإمكاناتها مسخّرة للمجتمع، وفصولها مفتوحة للمجتمـع، وفضاءاتـها الرياضيـة والمكتبة مسخّرة لخدمة المجتمع. فهذا الترابط بين المدرسة والمجتمع، وفتـح قنـوات ترابـط مـع المجتمع، أطلق عليه حركة مدرسة المجتمع التي انتشرت في كثير مـن أصقـاع المعمـورة. إلا أن

المدرسة العربيّة لم تتحرك وفق هذا التوجّه. فالمدرسة ما زالت متقوقعة على ذاتها. واستخداماتها الأساسية لا تزال مقتصرة على تدريس الأطفال فقط، ويندر أن تستخدم لأغراض المجتمع المحلي. ونرى أنه آن الأوان لإقامة جسور متينة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحلية، وأن تساير المدرسة تقدّم المجتمع وتندمج فيه اندماجا عضويا بحيث تصبح المدرسة معملا حيّا للمجتمع المحلي، وتكون محورا من محاور لقاءات أفراده. وهذا التوجه ينبغي أن ينسحب على الجامعات التي ما زالت تعيش في شبه عزلة عن المجتمع، خاصة فيما يتعلق بالاستفادة من فضاءاتها وإمكاناتها.

ويجب أن تسعى الإدارة المدرسية إلى جعل المدرسة مركز إشعاع علمي للمجتمع بحيث تكون مؤسسة مفتوحة لجميع أفراد المجتمع من كبار وصغار، يستخدمون مرافقها من مكتبة ومعمل وملاعب وقاعات اجتماعات وحدائق وغيرها. كما أن إشراك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها يدخل ضمن هدف المدرسة في توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي، عن طريق مجالس الآباء والجمعيات والمؤسسات الثقافية الموجودة في بيئة المدرسة.[1]

وفي المقابل نتوقّع من المجتمع المحلي والمدني والمؤسسات الخاصة، أن تؤازر المؤسسة المدرسية بدعمها دعما ماديا ومعنوياً، مؤازرة للجهد الرسمي الحكومي ليتسنّى للمؤسسة المدرسية القيام بالأدوار المطلوبة والمأمولة فيها خاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمرّ بها دول العالم اليوم.

خاتمة :

الخوض في التفاصيل حول المنظومات الرئيسية أو الفرعية المكوّنة للنظام التربوي العربي يتجاوز أهداف الفصل، إذ أن تركيزنا انصبّ على عرض أهمّ الملامح الرئيسية للمشهد التربوي، كي ننطلق منه إلى صيغة التصورات المقترحة للتطوير. ولم يتناول هذا الفصل الحديث عن التّعليم العالي وإشكالات التّعليم، إذ أننا آثرنا إفراد فصلين مستقلين لهذين المبحثين لأهمّيتهما.

وعموما، فمن يستقرئ واقع التّربية والتّعليم في الوطن العربي، يستطيع أن يدرك أنها مرت بمرحلتين أساسيتين هما مرحلة التوسع الكمي، وهو التطوّر الذي عرفته التّربية منذ نهاية الخمسينات أي منذ استقلال معظم الدّول العربيّة، التي حققت إنجازات كمية متسارعة. والمرحلة الثانية هي مرحلة محاولات التجديد والتجويد التي بدأت منذ منتصف السبعينات والتي تميّزت بمحاولات لتجديد التّربية وتجويدها، غلب عليها التجريب، وواكبتها كثير من التحدّيات البشرية والمالية التي سنأتي على ذكر معظمها في الفصل الخاص بإشكاليات التّربية والتّعليم في الوطن العربي.

---

[1] محمد بن عبد الله آل ناجي : مرجع سابق، 2000، ص 9 – 19.

وفي الجملة، إن التّربية في البلاد العربيّة لا تزال حتى اليوم تتعـثّر بيـن التوسـع الكمّـي والتجويد النوعي والتجديد التربوي الجذري. وعلى الرغم من أن الدّول العربيّة كلها قد بذلت جـهودا جبّارة في سبيل توسيع التّربية وتطويرها، ومن أن معظمها قد حقق نجاحا كبيرا في سعيها الـتربوي، ومن أن " جدائد " متناثرة عديدة وجدت طريقها إلى نظم التّربية العربيّة، نقول على الرغم من هـذا كله : " لم تستطع التّربية في البلاد العربيّة حتى اليوم أن تكون أداة فعالة من أدوات التنمية الشاملة "، ولم تستطع بوجه خاص أن تكون البوتقة التي تولّد النهضة العلمية والتقانية السارية في العصـو، وأن تسهم إسهاما فاعلا بالتالي في مسيرة البلاد العربيّة نحو اللحاق بركب العالم الحديث، فضلا عـن أن تكون قد مهدت الطريق لاستقبال القرن الجديد. وفوق هذا وذاك، " لم تستطع التّربية وما ولّدته مـن ثقافة أن تولّد مشروعا حضاريا عربيا "، عن طريق اللقاح بين الثقافة العربيّة والثقافة العالمية.وهـي بالتالي تقف مشدوهة أمام احتمالات العصر القادم، دون أن تملك القدرة على الإسهام في بنـاء ذلـك العصر بناء إنسانيا جديدا.[1]

إن هذا الواقع المرير للتربية العربيّة، إضافة إلى ما نعايشه حاضرا وفي مشـارف القـرن الحادي والعشرين، يحتّم علينا إعادة النظر في أنظمة التّعليم الأساسي والثانوي والجامعي، وتطويرها وتغييرها وتجويدها، بحيث تؤصّل في منسوبها ثوابت الأمّة وحضارتها، والقيم الوطنية والإنسـانية العالمية، ومهارات البحث والتفكير والحوار والإبداع والابتكار، وأدوات العصر وقيمـه، واحـترام التنوع والاختلاف،وتقدير العمل والوقت، ومهارات التّعليم الذاتي وقيم التّعليم المستمر. وما لم تتحرك التّربية وفق هذا التصور فإنها ستجد نفسها معزولة ومهمّشة بين الحضارات.

---

[1] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 2000، ص 24.



الفصـــــل الســادس

التّعليم العالي ومبرّرات الأخذ بنظام التّعليم عن بعد
في الوطن العربي

الفصل السادس

التّعليم العالي ومبرّرات الأخذ بنظام التّعليم عن بعد في الوطن العربي

لعلّه من الضروري في هذا الاستهلال أن نلقي نظرة شمولية على واقع التّعليم العالي في الوطن العربي قبيل الخوض في مسألة التّعليم عن بعد، نظرا إلى ما لهذين المجالين من صلات وروابط وثيقة وانعكاسات متبادلة. فالتّعليم العالي قد شهد في البلاد العربيّة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، تطورا ملحّوظا تمثّل في ازدياد عدد الجامعات في كل قطر، وارتفاع معدلات قبول الطلبة، ونموّ الميزانيات المرصودة، وتنوّع مجالات التخصّص، وأيضا في تجهيز المؤسسات بالتقنيات التكنولوجية وتقنيات الاتصال الحديثة، وإن كان ذلك يختلف من قطر إلى آخر ومن جامعة إلى أخرى حسب الإمكانيات المتوافرة.[1] ورغم هذا التوسّع، فإن البون لا يزال شاسعا بين الدول العربيّة والدول المتقدمة في هذا المضمار من المنظورين الكمّي والنوعي.

والسّمة المميّزة لمعظم الجامعات العربيّة أنها جامعات حكومية رغم أن بعضها نشأ نشأة أهلية خاصة، مثّل الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة القديس يوسف في بيروت، وجامعة الملك عبد العزيز في جدة. وتشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يربو على 184 جامعة عربية و 140 كلية جامعية حكومية وخاصة، ومعظم هذه الجامعات حديثة النشأة إذ نشأ أكثر من 80 % منها بعد عام 1970، وحاجتها ملحّة لأعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه. وتخضع معظم هذه الجامعات والمعاهد لضغوط كبيرة لزيادة أعداد القبول فيها في الدراسات الأولية الجامعية، وتنويع التخصّصات لتلبية حاجات التنمية. لذلك فإن معظم الجامعات العربيّة تؤكّد على التدريس أكثر من البحث العلمي، وعلى الدراسات الأولية أكثر من الدراسات العليا.[2]

وينتقى أعضاء هيئة التدريس من الجامعات العربيّة من بين الحاصلين على درجتي الدكتوراه والماجستير... ولا تواجه الدول في الغالب نقصا في المدرّسين خاصة تلك الدول التي استحدثت برامج للدراسات العليا منذ سنوات طويلة ونخصّ بالذكر منها مصر، وسورية، والعراق، وتونس، والمغرب، والجزائر. ونظرا إلى الحداثة النسبية للجامعات في دول الخليج العربي نجد معظمها مضطرا للاستعانة بخبرات عربية ووافدة لسد العجز في أعضاء هيئة التدريس. وهذا الواقع ينسحب

---

(1) محمد بن فاطمة : تأهيل الأستاذ الجامعي وتدريبه. ندوة الجامعة وتحديات المستقبل. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الرباط 2000.

(2) المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الختامي للمؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التّعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الرياض 1999 ، ص 57.

أيضا على ليبيا واليمن. ويتوقّع أن تتضاعف إشكاليات ملاءمة نسب أعضاء هيئة التدريس بالنسبة إلى الدارسين، وذلك بسبب التزايد السكاني الكبير في الدول العربيّة الذي لا يوازيه إطلاقا أيّ تزايد ذي بال بالنسبة إلى التوسّع في مجال الدراسات العليا، وهذا يعيد إلى الأذهان مرة أخرى مسألة التأكيد على أهمية " تبنّي الدول العربيّة لمشروع جامعة العرب للدراسات العليا الذي طرح توصية في أكثر من منتدى عربي منذ خمسة عشر عاما ".[1]

ونظرا إلى أن كثيرا من الأساتذة العرب لم يعدوا إعدادا مسلكيا تربويا، فلقد قامت بعض الجامعات العربيّة بإعداد برامج تدريبية لهم تستخدم أساليب الحوار والنقاش. ومن الجامعات المتميزة في هذا المجال، جامعة القاهرة وجامعة عين شمس وجامعة دمشق. ويلاحظ أن هناك تيارا في بعض الجامعات العربيّة يعارض هذا الإعداد المسلكي، ولا توجد حجة مقنعة لدى هذا التيّار المعارض... خاصة أن هؤلاء الأساتذة يعملون في إطار محيط ثقافي يؤمن بأن الحكمة ضالة المؤمن، أنّى وجدها فهو أولى الناس بها. ونرى إذن أن التوسّع في هذا الميدان أمر حتميّ، إن أريد للتعليم الجامعي أن يؤتي ثماره. فلكل مهنة من المهن أساليبها وأدواتها وطرائقها المقننة التي لا ينبغي أن تترك للاجتهاد أو الصدفة.

ويقضي الأستاذ الجامعي جلّ وقته في التدريس نظرا إلى ارتفاع الأنصبة التدريسية التي تجعل بعض الجامعات مشابهة في آليات عملها للمرحلة الابتدائية والثانوية. وعند مقارنة الأنصبة التّعليمية للأساتذة العرب مع نظرائهم في الجامعات الغربية نجد أن نصاب الأستاذ العربي يعادل ضعف نظيره في الجامعات الغربية والأمريكية. وهذا يأتي بطبيعة الحال على حساب إنتاجية الأساتذة في ميداني البحث العلمي وخدمة المجتمع اللذين يشكلان دعامتين أساسيتين من رسالة الجامعة وأهدافها. وتشير البيانات " أن عدد الأبحاث التي ينشرها عضو الهيئة التدريسية الواحد كمعدل عام سنويا يقع بحدود (0.2 – 0.5) بحث في السنة على مستوى الوطن العربي "[2]. والأبحاث المنجزة من قبل أعضاء هيئة التدريس، يغلب عليها المحدودية في تناولها الموضوعات المبحوثة، وبعدها عن الاحتياجات الحقيقية للتنمية، وتفتقر إلى روح الفريق والعمل الجماعي، والجهد العلمي الرصين، ويقصد بها الترقية العلمية لا غير.

إن هذا القصور في مجال البحث العلمي يتعارض مع التوجه الحديث المؤكّد على تبنّي مفهوم الجامعة المنتجة التي يتكامل فيها التّعليم والتدريس مع الوظائف الأخرى للجامعة، وبالذات البحث العلمي وخدمة المجتمع، مما يمكّن الجامعة بالتالي من تحقيق عوائد إضافية تدعم بها أنشطتها

---

[1] مها زحلوق : التعاون والتكامل بين الجامعات العربيّة في مجال التّعليم العالي. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 2000، ص 19.

[2] مها زحلوق : المرجع السابق، 2000، ص 58.

وبرامجها. ليس ذلك فحسب، بل إن هذا النشاط يضفي مصداقية أكبر على دور الجامعة في خدمة مجتمعها المحلي وتطويره ودفع عجلته الإنتاجية بعيدا كل البعد عن التقوقع في برجها العاجي.

إن هذا الوضع غير المرضي لوضعية البحث العلمي يعود إلى عدة أسباب : أولّها تدني ما تخصّصه الدول العربيّة للبحث العلمي وسياساته من إجمالي الإنتاج القومي الذي يقع بحدود (0.2 %)، مقارنة مع 2.5 % في الدول الصناعية. وثانيها سياسة التوظيف الدائم للأساتذة في الجامعات العربيّة بغضّ النظر عن إنتاجيتهم وأدائهم، وثالثها خلوّ العديد من المؤسسات الأكاديمية للحدود الدنيا من مستلزمات عملية البحث العلمي الجاد والرصين، إذ لعلّنا لا زلنا نشكّك في أعماقنا بجدوى البحث العلمي ونتائجه لأسباب ثقافية متوارثة.

وبشكل عام، فإن الأوضاع والامتيازات المتوافرة لأعضاء هيئة التدريس، باستثناء ما يحظى به الأساتذة في دول الخليج العربي، محدودة للغاية خاصة من حيث الرواتب والعلاوات والانتدابات ومزايا الترقيات وإمكانات البحث العلمي. وهذه الوضعية وضعية متأصلة في الأنظمة نتيجة لانعكاسات الأوضاع الاقتصادية التي تعيشها معظم الدول العربيّة. هذه الوضعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربيّة تعدّ من بين بعض الأسباب التي أدّت وتؤدي إلى هجرة واستنزاف العقول العربيّة للخارج خاصة نحو أمريكا وكندا وفرنسا.

وبخصوص الجمهور المستهدف في التّعليم العالي، فيلاحظ أنّ هناك إقبالا اجتماعيا مذهلا على التّعليم يفوق إلى حد كبير الإمكانات المتوافرة في الجامعات العربيّة، وهذا يرجع إلى أسباب أهمها مجانية التّعليم الجامعي، وعدم توفّر بدائل تدريبية أو عملية تتناسب مع حجم هذا الطلب، يضاف إليها النظرة الاجتماعية التي لا تزال " تمجّد " الشهادة الجامعية وتنظر نظرة دونية للشهادات الفنية والمهنية، مما يجعل الجميع يتهافتون على أبواب الجامعات.

وإزاء هذا الطلب المتزايد على التّعليم الجامعي، وقفت الدول العربيّة موقفين : الموقف الأول (مصر وبلاد المغرب العربي)، انتهجت سياسة فتح الباب أمام الجميع للالتحاق بمؤسسات التّعليم العالي، وصاحب هذا التوجه آثار أدت إلى تدنّي جودة التّعليم لأن التركيز أصبح منصبّا على الكمّ أكثر من تركيزه على الكيف. وانتهجت بعض الدول، ومن بينها دول الخليج العربي، سياسة الضبط في القبول بحيث تتاح الفرصة في التّعليم العالي لمن يحصل على الثانوية العامة في مستوى ومعدل يتراوح في الغالب بين 75 – 80 %. وأدى هذا إلى وجود فئة من المتخرجين حائرة، إذ أنها لم تستوعب في المجال الجامعي ولم يستوعبها سوق العمل، وفئة محدودة وقادرة منهم شدوا الرحال إلى الخارج أو إلى بعض الأقطار العربيّة المجاورة لإكمال دراستهم الجامعية. وهنا يجدر الحديث عن التجربة الأردنية الرائدة المرتبطة بالتوسّع في إنشاء كليات خدمة المجتمع، والجامعات الخاصة التي أدت إلى استيعاب الكثير من أبناء الدول العربيّة، كما أنها أسهمت في تكوين الكثير من الأردنيين

الذين تمكّنوا من الالتحاق بفرص عمل خارجية مما يساهم في دعم الاقتصاد الأردني الذي يعتمد إلى درجة كبيرة على نسبة التحويلات الواردة من أبنائه في الخارج. وهذه التجربة الأردنية جديرة بالدراسة والبحث المتعمّق للإفادة منها.

وعودة للحديث عن سياسات القبول في مؤسسات التّعليم العالي في الوطن العربي، فإن التوجه العام يدعو " لضرورة التوسّع في القبول في التّعليم العالي وفق سياسة متدرجة باعتبار أن زيادة معدلات القيد في التّعليم العالي دالة على النهوض الحضاري ومطلب يتسق مع التوجهات العالمية ".[1]

إن الإشكالية الأساسية في مسألة القبول والتوسّع في القبول للراغبين في الالتحاق بمؤسسات التّعليم العالي خاصة في الدول التي تواجه هذه الإشكالية تعزى إلى أن الجامعات الحالية، جامعات حكومية، وتواجه صعوبات جمّة في التمويل والتوسيع ومواجهة مستلزمات التوسّع. ويتزامن مع هذا الواقع تشدّد في منح التراخيص لمؤسسات التّعليم الخاصة ومؤسسات التّعليم عن بعد. وقد يكون لهذا التشدد أحيانا مبرّراته، خاصة إذا كان المغزى خلفه المحافظة على جودة التّعليم ونوعيته. وعلى أية حال، فلقد آن الأوان لوزارات التّعليم العالي أن تمنح التراخيص لمؤسسات القطاع الخاص والأهلي كي تنشئ كليات وجامعات أهلية وفق ضوابط ومعايير مقننة، وفي تخصّصات ومجالات يتطلبها سوق العمل والتنمية، وأن تخضع هذه المؤسسات والجامعات للإشراف الحكومي غير المباشر، إذ أن التّعليم والإشراف عليه جزء لا يتجزّأ من سيادة الدولة.

إن المحاذير التي تنظر إليها الدول بخصوص رفض سياسة القبول المفتوح واضحة، ويمكن معالجتها بأساليب متعددة من بينها " ضرورة التراجع عن سياسة الالتزام بتعيين الخريجين وترك الأمر خاضعا لاقتصادات السوق ومتطلباته، وإعادة النظر في مجانية التّعليم وإيقاف المكافآت الطلابية التي تمنح أحيانا لمن لا يستحقّها أصلا، وغير ذلك من التدابير.[2]

وفيما يتعلّق بالدارسين الذين هم هدف ومحور العملية التّعليمية برمتها، فنسبة منهم " يضيعون في الطريق أي قبل التخرّج النهائي. إمّا لأنهم لم يستطيعوا أن يكملوا تعليمهم، أو لأنهم غيّروا الفرع الذي اختاروه في مبدأ الأمر، والسبب في هذه الخسارة في الجهد والوقت هو نقص المعلومات وانعدام

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لندوة التّعليم العالي والتنمية في البلاد العربيّة. " المؤسسات وسياسات القبول "، تونس 1998، ص 15.

[2] محمد نعمان نوفل : " تصميم نموذج كمي لكيفية احتساب العلاقة بين التخطيط للتعليم العالي واحتياجات الخطط الاقتصادية وأسواق العمل ". المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1998، ص 13.

التوجيه بوصفه جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية. والتوجيه بهذا المفهوم ينبغي، إذا أريـــد تجنـب إهدار الجهد وتضييع الوقت، أن يبدأ في وقت مبكر أي منذ بداية المرحلة الثانوية على الأقل ".[1]

وتعاني مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي من عدة إشكاليات، ويــــأتي فـــي مقدمـــة المشكلات ضعف الإمكانات، وشح الموارد لمسايرة المستجدات في مجال تطوير المعامل وتحديـــث الأجهزة المختبرية، والعجز عن الإنفاق على دعم البحث العلمي دعما شاملا واقعيا، إضافة إلى عـدم ملاءمة المناهج في عدد من مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل التي تقتضي إيلاء أكـــبر الاهتمام للتعليم الفني والمهني في مختلف مستوياته بما يلبي احتياجات التنمية الاقتصادية.[2]

ولعل من أهم هذه الصعوبات، مشكلة نقص التمويل. فحتى تلك المؤسســـات التـــي تتمتـع بإمكانات مادية عالية، أصبحت معدلات نمو مواردها المالية في تناقص، وقد أسفر عن هذا الوضـــع تراجع نصيب التعليم العالي والتعليم بصفة عامة من الإنفاق العام. وفي مقابل ذلك، نشطت في بلداننا العربية كما ذكرنا آنفا اتجاهات الطلب الاجتماعي على التعليم العـــالي، وأصبـــح ضغـــط الطـــلاب الراغبين في الالتحاق بهذا المستوى التعليمي في تزايد مستمر، وفي نفس الوقت لا تزال أغلب البلدان العربية تصنف في قائمة البلدان التي تملك مؤشرات التحاق متواضعة بالتعليم العالي بالنسبة إلى الفئة العمرية المقابلة، مقارنة بغيرها من بلدان العالم، المتقدمة منها بل وبقية البلدان النامية.[3]

في هذا الإطار، نشطت اتجاهات حالية في البلدان العربية تدعو إلى إتاحة الفرصـــة لطـــرق أبواب وبدائل جديدة للتعليم العالي متمثلة في إتاحة الفرص لتأسيس الجامعات الخاصة أو الأهلية، مـع ظهور دعوات خاصة باسترداد كلفة التعليم العالي بالكامل أو بنسب عالية نســـبيا مـــن الطـــلاب أي التراجع عن مبدإ مجانية التعليم العالي الذي سيطر إلى حد كبير على سياسات التعليـــم فـــي الوطـــن العربي، وأصبح حقا طبيعيا واجتماعيا مكتسبا. وهذا الاتجاه سوف يهدد بدرجة كبـــيرة هـــذا الحـــق الاجتماعي الذي أصبح في بعض دساتير البلدان العربية أحد مبادئها الدستورية.[4]

---

[1] مجلة التعليم : اتجاهات التربية في القرن الحادي والعشرين. العدد 29. انواكشوط، موريتانيا، 1998، ص 37.

[2] عبد العزيز بن عثمان التويجري : كلمة مدير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أمـــام المؤتمـــر الســـابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الرياض 1999. ص 2.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لندوة التعليم العالي والتنمية في البلاد العربيـــة مرجـــع سابق، 1998، ص 32.

[4] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، 1998، ص 32.

وفي ظلّ تزايد الطلب الاجتماعي على التّعليم العالي، وتزايد الطموحات باتجاه رفع معـدلات القبول للتعليم العالي في ظل المشكلات المعروضة سابقا، طرحت إمكانية ظهور بدائل للتعليم العـالي الرسمي تتمثّل في الجامعات الأهلية والخاصة، كما ظهرت اتجاهات لتنشيط مجالات التّعليم عن بعد، والاستفادة من شبكات المعلومات العالمية (Internet) بتطوير نظم للجامعات الافتراضيـة (Virtual Universities)، والسعي إلى توسيع نظم التّعليم المفتوح. والجامعات المفتوحة تسهم في رفـد أدوار الجامعات التقليدية، شريطة أن لا تطغى أو تؤثّر على وجود المؤسسات الرسمية، وأن لا تمثّل هـذه الجامعات مشروعات استثمارية تستهدف الربح وإن كان من الممكن قبول مبدإ تحقيق قدر من الربحية بشرط أن لا يطغى على وظيفتها وأهدافها التّعليمية.[1]

إن شروط قبول ظهور الجامعات الأهلية أو الخاصة أن تلتزم بنفس شـروط القبـول فـي الجامعات الرسمية حتى لا تخلّ بمبدإ تكافؤ الفرص التّعليمية، وأن لا يقلّ المستوى التّعليمي بها عـن نظيراتها من الجامعات الرسمية، وأن تستوفي شروط منح الدرجات العلمية المتعارف عليها عالميـا. إن المستهدف هو أن تكون هذه الجامعات عونا لنظام التّعليم العالي وليس عبئا عليه.[2]

ورغم أن الجهد الأكبر في ممارسة التّعليم العالي وتحقيقه وتنفيذ أنشطته، يتم في المسـتوى القطري، إلا أن ذلك لا يلغي الدور القومي الذي تقوم به المنظمات القومية الكبرى، خاصة في مجـال بلورة الرؤى وتوجّهات العمل ورسم وصيانة الاستراتيجيات التي تسترشد بها الدول. فالوطن العربي يحظى بعدة مؤسسات تقوم بأدوار ريادية في هذا الميدان من أبرزها المنظمة العربيّة للتربية والثقافـة والعلوم، واتحاد الجامعات العربيّة، واتحاد مجالس البحث العلمي العربيّة، إضافة إلى الدور الذي تقوم به بعض المنظمات الإسلامية والدولية كالإيسسكو واليونسكو. وإن الأدوار المناطة بالمنظمـات أدوار مهمة للغاية، بيد أن هناك حاجة ماسة إلى تجسير الفجوة بين ما يطرح من رؤى وفكر على المستوى القومي العربي، وما ينفذ من هذه الرؤى لاعتبارات متعددة، لعلّ أسوأها مسألة التراخي عن تبنّي مـا يطرح أو قصور المتابعة على المستويين القطري والقومي. وإذا كان الجهد المبذول على المسـتوى القومي ضروريا فإن التعاون العربي الثنائي هو الآخر بحاجة ماسة إلى تقوية وتمتين ليتحقـق هـذا التعاون والتلاحم العروبي بين الأشقاء العرب، خاصة أن كل دولة من الدول العربيّة لديها تجاربـها الرائدة التي يمكّن أن تنقل إلى غيرها من الدول، وهذا لن يتأتّى ولن يتم إلا مـن خـلال التواصـل والتشاور المستمرّين.

---

[1] Barnett R. : Improving Higher Education. Total Quality Care. Buckingham Society for research in Higher Education, 1992.

[2] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لندوة التّعليم العالي والتنمية في البلاد العربيّة، مرجـع سابق، 1998، ص 38.

ويرتبط بمسألة النزوع العروبي، مسألة غاية في الأهمية بالنسبة إلى مؤسسات التّعليم العالي العربيّة وهي مسألة التعريب. إن استمرارية كثير من الجامعات العربيّة في استخدام اللغات الأجنبية، والانصراف عن التعريب، يحدّ من فاعلية وكفاية أنظمة التّعليم الجامعي ويكرّس الهيمنة الثقافية لرواسب الاستعمار البغيض. فاللغة الإنجليزية والفرنسية تستخدمان على التوالي في المشرق والمغرب العربي كلغة أساسية للتعليم خاصة في التخصّصات العلمية، في حين أن دولا مثل فنلندا وإسرائيل وسريلانكا التي لا يوجد لديها العمق الثقافي واللغوي والتاريخي الموجود للغتنا العربيّة، تصرّ على استخدام لغتها، وهذه مفارقة عجيبة. ويلاحظ أن الدول العربيّة مقصّرة في مجهوداتها في مجالي التعريب والترجمة. فالترجمة في كثير من الجامعات لا تعد نشاطا علميا يحتسب للترقية العلمية للأساتذة، مما صرف كثيرا من الأساتذة عن الترجمة وخباياها. وفي خضمّ هذا الوضع، توجد تجارب عربية رائدة يؤمّل أن يسترشد بها وبنتائجها، ونقصد بذلك التجربة السورية والسودانية في مجال تعريب التّعليم الجامعي بما في ذلك التخصّصات العلمية. وقد حققت هاتان التجربتان نجاحات محمودة.

ومهما يكن من أمر، فلئن مرت عقود طويلة على تجربة الوطن العربي في مجال التّعليم العالي، إلا أن هذا التّعليم، وفي معظم الأقطار، لم يخضع للتقويم المستمر على المستويين الداخلي والخارجي. فالاهتمام منصبّ على التطور والتوسّع دون الالتفات إلى العمليات والمخرجات. ولكي تطور الدول العربيّة أنظمتها في هذا الميدان، فإنها مطالبة باستحداث آليات رصينة لتقويم هذه المجهودات والوقوف عند نقاط القوة والضعف في برامجها، وأن تستفيد في كل ذلك من المنهجيات المستخدمة في الدول المتقدمة، والتي تدعو إلى استحداث هياكل رسمية فنية تقوم بمسألة اعتماد البرامج والدراسات وفق ضوابط ومعايير متعارف عليها. لقد حاولت بعض المنظمات والهيئات التربوية العربيّة التحرّك في هذا المجال، إلا أن عوامل متعددة تدخّلت في هذا الشأن، وأوقفت هذا التيار الحميد. ومن بين هذه المحاولات، تجربة مكتب التّربية العربي لدول الخليج الذي قام في الثمانينات بتكوين لجنة علمية لوضع نظام علمي لتقويم الجامعات واعتمادها، إلا أن المشروع لم ير النور، وقد تكون الحاجة اليوم ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى إحيائه، وربما يكون إحياؤه مدعاة للاحتذاء به في المناطق والأقاليم الأخرى في الوطن العربي.

ورغم قلة الدراسات التقويمية للتعليم العالي في الوطن العربي، إلا أن المؤشرات المتوافرة توضّح " بأن التّعليم العالي في البلدان العربيّة يتّسم بالقصور والتقصير عن متطلبات النهضة في مدى انتشاره، وبالأخص من حيث نوعيته والمساهمة في رقيّ المعرفة وتوظيفها خدمة للتنمية. بل الأخطر أن استمرار الاتجاهات الراهنة في ميدان التّعليم العالي ينذر بازدياد نخبويته وتكريس تردّي نوعيته.

ومن ثمّ، فقد صار ملحّا أن يقدم العرب على إصلاح جذري للتعليم العالي في سياق نهضة تعليميـــة عامة أمست ضرورية لمستقبل أفضل في الوطن العربي.[1]

ومسألة تحديث أنظمة التّعليم العالي وتطويرها لتلائم تحديات القرن الحادي والعشرين، مسألة ينبغي أن تبحث وتدرس على مستويات عدّة. وفي هذا الصدد ينبغي الالتفات إلـــى أربعـــة جوانـــب أساسية ترتبط بالسياسات الضابطة لهذا التّعليم، أولّها التأكيد على استمرارية مسؤولية الدولة في دعـم التّعليم العالي وتمويله، والتحرّر التدريجي من سيطرة الحكومة والتوجّه نحو إعطاء أدوار أكبر للتعليم الخاص والأهلي غير المستهدف للربح، حتى تتمكّن الدول من فك الاختناقـــات المرتبطـــة بـــالطلب الاجتماعي المتزايد على التّعليم العالي. ومؤسسات التّعليم العالي مطالبة بتجويد برامجها وأنظمتـــها، ويتم ذلك من خلال التركيز على المجالات العلمية والتقانية، وتوفير فرص أكـــبر للأســـاتذة للرقـــي والتطوير، وتوفير قنوات البحث العلمي وإمكاناته، وتحسين الإمكانات وتجهيزات غـــرف الدراســـة والمختبرات، ووضع ضوابط ومعايير علمية تعزّز بالمتابعة لتسيير مؤسسات التّعليم العالي الخاصـــة، والعمل على تعميق روابط الجامعات بمجتمعها المحلي وخدمته.[2]

ولقد لخّص فؤاد أبو حطب عشرة تحولات ينبغي للتعليم العالي العربي أن يسير وفقها ليتناغم مع الإيقاع العالمي وليضبط جودته. وهذه التحولات هي التحول من الجمود إلـــى المرونـــة، ومـــن التجانس إلى التنوّع، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة، ومن ثقافـــة الاجـــترار إلـــى الابتكار والإبداع، ومن ثقافة التسليم إلى التقويم، ومن السلوك الاستجابي إلى الإيجابي، ومن الانبهار بالنواتج إلى معاناة العمليات، ومن التّعليم المعتمد على الآخر إلى التّعليم المعتمد على الـــذات، ومـــن التّعليم محدود الأمد إلى التّعليم مدى الحياة، ومن ثقافـــة القـــهر والإجبـــار إلـــى ثقافـــة المشـــاركة والاختيار.[3]

وهذه التحولات متى ما أخذ بها، سيكون لها شأن كبير في إحداث قفزات نوعية للتعليم فـــي أقطار الوطن العربي. ونضيف إلى هذه الاعتبارات مسألة أخرى نراها ضرورية للغاية وهي مســـألة إعطاء الجامعات استقلالية كاملة، وإمكانات كافية كي توفّر لطلابها وأساتذتها مناخا حرا في التعـــاون والبحث والدراسة والحوار، بعيدا عن قيود البيروقراطية والتسيّس اللذين متى ما أوغل في تطبيقـــهما أدّيا إلى ضمور الإبداع والخلق والابتكار وبالتالي ضياع الهدف الأسمى لرسالة الجامعات ومؤسسات التّعليم العالي.

---

[1] المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 58.

[2] Husen Torsten et al. The Role of the University : A Global perspective. The United Nations University. 1994.

[3] فؤاد أبو حطب : اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجـــامعي، تجـــارب عربيـــة وعالمية. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1999، ص 2 – 7.

التّعليم عن بعد :

إزاء هذه التحديات التي تواجه التّعليم العالي، برزت أصوات واتجاهات في أجزاء متفرقة من الوطن العربي تنادي بضرورة الأخذ بأساليب التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد، ليس كبديل للتعليم العالي، بل كرافد يرفد التّعليم العالي التقليدي ويسانده في مواجهات وتحديات غير مسبوقة.

والتّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد هو تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكّد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التّعليمية المتاحة، أي إنه تعليم مفتوح لجميع الناس لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التّعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده، وطموحاتهم، وتطوير مهنهم. كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم، أو الدارس بوسائط تعليمية متعددة تغني عن حضوره إلى غرفة الصف كما هو الحال في المؤسسات التربوية التقليدية. وقد عزّز هذا الاتجاه التطورات التقنية المتسارعة التي سهلت الاتصال بين الدارسين من جهة، ومدرّسيهم والمراكز الدراسية من جهة أخرى. ومن هنا يمكن تعريف مفهوم التّعليم عن بعد بأنه نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، أي يتم بانفصال المعلم عن المتعلم شبه الدائم، مع إيجاد تواصل ثنائي متبادل وحوار بينهما عبر وسائط متعددة بما فيها الكلمة المطبوعة، والوسائط التّعليمية المسموعة والمرئية.[1]

ويمكّن النظر إلى قوة التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد من زوايا ثلاث. فمن منظور الدارس يعني التّعليم عن بعد التحرر من قيود الزمان والمكان، والسماح له، بغض النظر عن العمر، بالتمتع بمزيد من الفرص التّعليمية والمرونة، ومن ثمّ الجمع بين العمل أو إدارة شؤونه الخاصة، والتّعليم في آن واحد. ومن منظور أرباب العمل فإن التّعليم عن بعد يوفّر فرصا لتدريب العاملين، وتطوير مهاراتهم المهنية ربما في مواقع العمل نفسه، مما يؤدي إلى زيادة في الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة قليلة نسبيا. ومن منظور الدولة فإنه يحقق ديمقراطية التّعليم، وذلك بزيادة عدد الدارسين، وإيصال نظم التّعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوفّر لها سوى فرص محدودة من التّعليم والتدريب التقليديين.

وقد زامنت التطورات التقنية والوسائط التّعليمية مراحل تقدم التّعليم عن بعد. ويمكّن تلخيص هذه المراحل في أربعة أجيال : الجيل الأول وهو نموّذج المراسلة (The Correspondence Model)، والذي يعتمد على المادة المطبوعة، واستخدام المراسلات البريدية في توصيل النصوص إلى الدارسين. والجيل الثاني هو نموّذج الوسائط المتعددة (The multi-Media model)، ويعتمد على المادة المطبوعة والأشرطة السمعية والأشرطة المرئية والتعلم بمساعدة الحاسوب، والأقراص المدمجة، والبحث التلفزيوني والإذاعي وكذلك الهاتف في توصيل المعلومات للدارسين.

---

[1] تيسير الكيلاني : التّعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات. الندوة الدولية للتعليم عن بعد. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. تونس، 1998. ص 1 - 4.

ونموذج التعلم عن بعد (The Telelearning Model) يمثّل الجيل الثالث في التطورات الخاصة بهذا الميدان، ويشتمل على المؤتمرات المرئية (Video Conferencing)، والاتصالات البيانية المسموعة (Audiographic Communication)، وبرامج الأقمار الصناعية (Satellite Programs). أما الجيل الرابع، فهو نموذج التّعليم المرن (The Flexible Learning Model)، ويجمع هذا الجيل الوسائط متعددة التفاعلية (Interactive Multimedia) التي تقوم بتخزين الرسائل على شبكة الاتصالات العالمية (www) حتى يكون المستقبل جاهزا لقراءتها، إذ أن معظمها وسائط إلكترونية لا تزامنية (Asynchronous). ويضم هذا الجيل، الأقراص المدمجة التفاعلية (Interactive CD-ROM)، وشبكة الاتصالات (Internet)، وشبكات الاتصال بواسطة الحاسوب (Computer mediated Communication) وكذلك الفصل الدراسي الافتراضي (Virtual Classroom). كما أن هناك المكتبات الإلكترونية، والكتب الإلكترونية، وقواعد البيانات عند الطلب(Video-on demand VOD)، والمحادثات ذات الاتصال المباشر (On-Line Discussion) وغير ذلك من وسائط ووسائل اتصالية وتعليمية.[1]

وينطلق التعلم عن بعد من عدد من المسلمات الفلسفية مفادها أن العصر الحالي، سواء في القرن الماضي أو في القرن الحادي والعشرين، هو عصر تفجّر المعرفة، إذ أن المعارف أصبحت تتضاعف كل ثلاث سنوات تقريبا. وبوجود هذا الزّخم الهائل من المعرفة فإن أساليب التّعليم التقليدية التي ما زالت تؤكّد على دور المعلم على حساب دور المتعلم، وحفظ المادة الدراسية وبناء النظم التربوية من هذه المنطلقات بما في ذلك عقد الامتحانات للتأكد من حفظ المتعلمين للحقائق واسترجاعها عند الحاجة، واستخدام طرائق التّعليم التقليدية كالمحاضرة والشرح والتوضيح وغيرها من الممارسات التي سادت لعقود طويلة، هي أساليب قد آن الأوان للبحث عن أساليب وطرائق جديدة مختلفة عنها، تمكّن المتعلم من مسايرة الانفجار المعرفي وتغيّر في آلية التعلم التقليدية. ولعل الأسلوب الأكثر نجاعة في تحقيق ذلك هو أسلوب التعلم الذاتي، فهذا الأسلوب يحقق التعلم عن بعد، إذ يمكّن للمتعلم أن يبلغ أهداف التعلم المستمر في معهد تربوي أو مؤسسة تربوية. فالتعلم عن بعد هو الأسلوب الأكثر ملاءمة لمواجهة عصر تفجّر المعرفة الذي نشهده اليوم، وسيزداد كذلك مستقبلا.

ومن المنطلقات الفلسفية لهذا النوع من التعلم، تلك المبادئ التي تؤكّد أن التّعليم حق لكل راغب فيه بغض النظر عن الظروف الاقتصادية أو الظروف الأخرى المحيطة به. فالتّعليم حق لكل إنسان سواء كان كبيرا أو صغيرا، غنيا أو فقيرا. وتنص هذه الفلسفة على أنه انتهى عهد الاعتماد

---

(1) J. N. Pelton : Technology and Education. Friend or Foe ? Research in Distance Education. Vol. 3, p 2 – 9.

على الدّور المحوري للمعلم في العملية التّعليمية، لأن هذا الاعتماد المطلق فيه تقليل من شأن المتعلـم وأهمية دوره في العملية التّعليمية.

ولقد أثّرت كثير من المفاهيم والمعطيات الدولية على مسيرة وفلسفة التعلم عن بعد. فقضايـــا الانفتاح الثقافي والانفراجات السياسية والعولمة والاقتصاد والســـوق المفتوحـــة والقريـــة العالميـــة والهوائيات والبث المباشر وثقافة السلام ونحوها، أحدثت نزعة قوية نحو فلسفة للتعليم تكـــون أكـــثر انفتاحا وديمقراطية، وترسّخ مفهوم الاستثمار في التعلم، وربطه بحقوق الإنسان وباحتياجات ســـوق العمل... [1] ولعبت بعض الأفكار والرؤى التربوية دورا في بلورة مفهوم التعلم عن بعد وممارساته. ومن هذه المفاهيم، مفهوم تفريد التّعليم، والتّعليم المبرمج، والتعلم الذاتي، والتّعليم التعـــاقدي، وهـــي مفاهيم ألصقت بمنظومة التّعليم عن بعد مقارنة بالتّعليم التقليدي. وتؤكّد فلسفة التّعليم عن بعد علـــى عدد من المبادئ، أهمها مبدأ الإتاحية (Accessibility) والمرونة، وتحك م المتعلم، واختيار أنظمـــة التوصيل، والاعتماد(Accreditation) للتأكد من ضمان الجودة.

وتاريخيا، يعود الاهتمام بجامعات التدريس عن بعد إلى السبعينات من هذا القرن. ومع ذلـــك فإن التعليم عن بعد ليس ظاهرة حديثة. فلقد ظهرت البرامج التي تستخدم طرق التدريس عن بعد فـــي مستويات التعليم المختلفة (مثل الكورسات الفنية والمهنية) منذ 130 عاما، وفي مستوى التعليم العالي منذ 100 سنة. إلا أن البداية الحقيقية كانت مع تأسيس جامعة لندن فـــي عـــام 1836. وكـــان دور الجامعة في البداية محدودا، وكان يقتصر على عقد اختبارات ومنح الدرجات العلمية. وكانت مسؤولية التدريس في الكليات أو المعاهد المعترف بها، وكان على الطلبة الذين يريدون أداء اختبارات معينـــة أن يتبعوا " كورسا " دراسيا معينا. إلا أنه في عام 1858، تم إزالة هذه القيود وأصبح من الممكن لكل فرد أن يحصل على درجة علمية بشرط أن يجتاز اختبـــار قبـــول بالجامعـــة، ويدفـــع مصروفـــات الالتحاق.[2]

وتعد الجامعة البريطانية المفتوحة التي أنشئت في شهر أبريل 1969، وبدأ التدريس فيها عام 1971 علامة بارزة في مسيرة التعليم العالي عن بعد، على الساحة الدولية. ومنذ ذلك التاريخ، تعلـــم بها أكثر من 2.5 مليون طالب درسوا مقررا أو أكثر، منهم أكثر من 20 ألف طالب مولتهم الشركات التي يعملون بها. وينقسم التعليم في الجامعة البريطانية المفتوحة إلى تعليم مستمر للحصـــــول علـــى درجات علمية مثل البكالوريوس وماجستير إدارة الأعمال، بالإضافة إلى المقررات المســـتقلة. وقـــد أصبحت الجامعة المفتوحة أكبر الجامعات في بريطانيا، إذ يدرس بها حوالي 160 ألف طالب، كمـــا

---

[1] محمد شحات الخطيب. دراسة خلفية عن التعليم عن بعد وتطوراته والوضع الراهن له في الساحة الدولية. النـــدوة الدولية للتعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1998. ص 5.

[2] محمد شحات الخطيب. المرجع السابق ص 19.

تعد الجامعة من أفضل عشرين جامعة على مستوى بريطانيا، بالإضافة إلى حصولها على الجـــائزة السنوية الملكية (Queen's Anniversary Prize) عام 1996، مما يعكس ارتفاع مستوى التّعليـــم بها.[1]

ومهّدت فكرة الجامعة البريطانية الطريق أمام كثير من الدول لتبنّي مشاريع مشابهة، فظهرت مئات من الجامعات والمعاهد العليا في العالم تطبّق هذه الفلسفة والمنهجية في التدريس، مـــن بينـــها جامعة جنوب إفريقيا ، وكوينزلاند، والجامعة الفرنسية والألمانية المفتوحة، وجامعة العلوم التطبيقيـــة للتدريس عن بعد في موسكو، والجامعة المفتوحة في إسرائيل، والجامعة الأوكرانية، وجامعة كيوبك، وغيرها الكثير.[2] وتأثرت بعض الدول العربيّة بهذا الاتجاه العالمي، وتبنت مشاريع لجامعات مفتوحة من بينها الجامعة المفتوحة في ليبيا، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة التكوين المتواصل بـــالجزائر، إضافة إلى تجربة مصر في توظيف التعلم عن بعد في تدريس المعلمين في أثناء الخدمـــة. وهنـــاك مشروعات أولية للتعلم عن بعد في اليمن والمغرب ولبنان، إضافة إلى مشروع ريادي يـــهدف إلـــى إنشاء جامعة عربية مفتوحة تخدم أبناء الأمة من محيطها إلى خليجها يتبناه، سمو الأمير طلال بـــن عبد العزيز، ويتوقّع أن يحدث هذا المشروع هزة قوية لتحريك المياه الراكدة في ميدان التعلـــم عـــن بعد.

وفي تقييمه لواقع التّعليم عن بعد في الوطن العربي، يرى الأستاذ شريف رضـــا هاشـــم أن أغلب الجامعات العربيّة المفتوحة اتجهت إلى المحلّية مع تجاهل البعد الإقليمي للتعليم المفتوح والتّعليم عن بعد. وتفتقد معظم الجامعات العربيّة المفتوحة الرابطة القومية مع المؤسسات والشركات الصناعية والتجارية والخدمية الكبرى، ويقل اعتماد الجامعات العربيّة المفتوحة على وسائل الاتصال عن بعـــد سواء التقليدية منها (مثّل الراديو أو التلفزيون) أو المتقدمة مثل الأقمار الصناعية وشبكة الإنترنت.[3] هذا الواقع يجعل من هذه الجامعات التي هي في طورها الأوّلي، تدير نفسها وفق فلسفة تقليدية بعيـــدة كل البعد عن روح فلسفة التّعليم عن بعد وجوهرها وتوجّهها، وهذا ينبغي الالتفات إليه ومعالجته لئـــلا تتأثر جودة هذا النوع من التّعليم ويفتقد مصداقيته.

إن الانطلاقة التي شهدها التّعليم عن بعد، منذ ما يناهز ربع القرن، في العديد مـــن البلـــدان مردّها المرتكزات السياسية التي أفاد منها. فقد رأى فيه أصحاب القرار وسيلة عملية مرنـــة وغـــير مكلفة للاستجابة لحاجات معيّنة، فجعلوا منه خيارا مكمّلا لنظام التّعليم العام. فقبل أن يحظى بمســـاندة

---

[1] شريف رضا هاشم. مقومات البنية المؤسسية لإرساء قواعد التعلم عن بعد في الوطن العربي، الندوة الدولية للتعلـم عن بعد. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. 1998، ص 17.

[2] Borje Holmberg : Theory and Practice of Distance Education. London, Billing & Sons. Ltd, 1989.

[3] شريف رضا هاشم : مرجع سابق، ص 22 – 23.

الأوساط السياسية، كان التّعليم عن بعد يعتبر أمرا يهم قطاع التّعليم الخاص، أو يحسب في عداد الأعمال الهامشية لقطاع التّعليم العام كالتي تتجه إلى سكان مشتّتين، أو إلى أطفال غير قادرين على متابعة التعلم في فصل التدريس. أما اليوم، فالوضع مغاير تماما. فلم تعد منظومات التّعليم عن بعد حالات منعزلة أو هامشية كما يشهد بذلك التطور المذهل للتعليم عن بعد على الساحة الدولية، إذ يوجد في العالم اليوم ما يربو على 850 جامعة مفتوحة في العالم.

ففي القارة الآسيوية (اليابان وتايلندا والصين، وهونكونغ وباكستان مثّلا)، انضافت مؤسسات جديدة للتعليم عن بعد إلى تلك التي كانت قائمة من قبل. وفي ما كان يسمى بالاتحاد السوفييتي، فإن التّعليم المتواصل عن بعد يمثّل، منذ عهد بعيد، عنصرا مهمّا في المنظومة التربوية. وتشهد بلدان كثيرة في أمريكا اللاتينية، انتشارا واسعا لتجارب تقوم بها مؤسسات للتعليم التقليدي أو جامعات مختصة في التّعليم عن بعد دون سواه. وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، يتزايد الطلب يوما بعد يوم. وتتجه الرغبة إلى إيجاد نماذج جديدة للتربية المتواصلة تتميز بالمرونة في صيغتها وفي طريقة نشرها وكذلك بمردودها الاقتصادي. وللاستجابة لهذه الرغبة، تعلّق آمال كبيرة على استخدام التقنيات الجديدة للاتصال التي تمكّن، بفضل اقتحامها للأسواق التجارية، من توقّع مستقبل واعد للتعليم عن بعد في هذه البلدان.[1]

إن التّعليم عن بعد قد أصبح ظاهرة مجتمعية تميّز هذا العصر. وهو يعكس تطور أنماط الحياة النابع بدوره من التغيرات التكنولوجية العديدة التي نشهدها اليوم. وهذه التغيرات المتلاحقة، تتولد عنها تحولات كبيرة نحسّ بوقعها القوي في محيطنا اليومي. وإذ كان من الصعب على الأشخاص الكبار الذين يسهمون في الحياة النشيطة داخل المجتمع أن يتخلّوا عن أعمالهم لتلقي التّعليم الذي يمكّنهم من تحسين معلوماتهم ومواكبة نسق التطور، فإن طريقة التّعليم عن بعد من شأنها أن تستجيب بنجاعة، لحاجات الأفراد والمجموعات المتزايدة إلى التدريب والتعلم بفضل ما تتحلّى به من مرونة وقابلية للتلاؤم مع مختلف الأوضاع.[2]

واستقراء حركة التّعليم عن بعد في العالم والوطن العربي ينبئ بأن الحاجة إلى التعلم عن بعد سوف تتزايد في ظل العولمة والانفتاح والتواصل الحضاري والعالمي في القرن القادم، إذ أنه أحد الطرق والسبل الهامة لتخطّي كل الحواجز بين الدول والعقبات التي تحول دول مواصلة الراغبين من المتعلمين تعليمهم العالي في أي مكان وتحت أي ظرف من الظروف ؛ وذلك بفضل التقدم والتطور

---

(1) عبد العزيز بن عبد الله السنبل. مبرّرات الأخذ بنظام التّعليم عن بعد في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة لندوة "جامعة أبها المفتوحة ". أبها 2 – 1996/7/4، ص 2.

(2) عبد العزيز بن عبد الله السنبل : المرجع السابق، ص 3.

التكنولوجيين الكبيرين اللذين يشهدهما العالم اليوم، والآخذين في التطور والاتساع بسرعة لا يمكـــن التنبؤ بها.

وتوجد جامعات أكثر عددا وأفضل تجهيزا في مناطق أخرى من العالم ذات كثافة سكانية أقل، أو لديها نسبة استيعاب أكبر، وبالتالي فإن التّعليم عن بعد سيتيح المجـــال أمـــام أبنـــاء الـــدول ذات الإمكانات والجامعات المحدودة للاستفادة من جامعات الدول الأخـــرى دون الحاجـــة إلـــى الســـفر أو الهجرة إلى تلك الدول.

ومن أبرز الأسباب التي تؤكّد الحاجة إلى التوسّع في التّعليم عن بعد في عصر العولمة مـــا يلي : [1]

1. **الاتساع الكمي في أعداد الملتحقين بالتّعليم العالي :**

من الملاحظ أن هناك توسّعا على مستوى العالم في أعداد الملتحقين بالتّعليم العالي. فقد أكدت الدراسات الإسقاطية المستقبلية التي قامت بها اليونسكو بشأن الأعداد المســـتقبلية للطلبـــة الملتحقيـــن بالتّعليم العالي أنه في سنة 1991، كان عدد الطلبة 65 مليون طالب في مختلف أنحاء العالم، وسيصل هذا الرقم في عام 2000 إلى 79 مليون طالب. وفي عام 2015، من المتوقّع أن يصل هذا الرقم إلى 97 مليون طالب، وفي عام 2025 سيصل الرقم إلى 100 مليون طالب. كما أكدت الإحصائيـــة أن عدد الملتحقين بالتّعليم في الدول النامية سيكون في ازدياد. ففي عام 1991، كان عدد طلبة التّعليـــم العالي في هذه الدول 30 مليون طالب، وسيصل إلى 40 مليون في عام 2000، و50 مليـــون فـــي 2015، و54 مليون في عام 2025.

كل هذه الزيادة المطّردة في أعداد الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي ستشكل عبئا علـــى مؤسسات التّعليم التقليدية، مما يستدعي التفكير في فتح مجالات جديدة للتعليم وربما من أبرزها التّعليم عن بعد.

2. **زيادة نفقات التّعليم العالي وتناقص الدعم الحكومي :**

أصبح من الملاحظ أن هناك زيادات كبيرة في الإنفاق على التّعليم العالي وذلك لزيادة العـــدد ولزيادة تكلفة التّعليم العالي بصورة عامة، مع تناقص الموارد المخصّصة للتعليم العالي وخاصة الدعم الحكومي، حتى أصبحت هذه مشكلة بل ظاهرة عالمية يمكن الشعور بها، بل ويشتكي منـــها معظـــم بلدان العالم. وربما يكمن الحل لتخفيف هذه المشكلة في التّعليم عن بعد، إذ سيخفّض التكلفـــة ويزيـــد عدد الملتحقين به.

---

[1] خالد بو قحوص : " بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة ". ندوة مستقبل التّربية العربيّة في ظل العولمة : التحديات والفرص. جامعة البحرين 1999، ص 12 – 14

3. عدم التوازن الجغرافي :

هناك عدم توازن جغرافي لمؤسسات التّعليم العالي في العالم، فـــهناك عـــدد محـــدود مـــن الجامعات والمعاهد العليا في دول كثافتها السكانية كبيرة، مع قلــــة الإمكانـــات الماديـــة فـــي هـــذه المؤسسات. وإن هذا التزايد المطّرد للتعلم عن بعد يرتبط ارتباطا وثيقا بعلاقة هذا النمـــط بالتنميـــة المستدامة، إذ ترى فيه الدول خيارا تنمويّا مجديا من المنظور الاقتصادي والثقافي والاجتماعي. فمـن المعلوم أن التّربية بوجه عام هي أداة التنمية ووسيلتها في المجتمع عبر العصور الإنسانية. فالتّربيـــة تعنى بتعديل السلوك واكتساب المعارف والمعلومات التي من شأنها أن تنعكس إيجابيا علـــى حيـــاة الإنسان. والتّربية من هذا المنطلق يعزى إليها ما تبلغه المجتمعات من تقدّم ورقيّ، فلا غرو أن كل ما نشهده اليوم من تطورات علمية بل واقتصادية واجتماعية إنما يعود بدرجة كبيرة إلى التّربية. وتقـاس فعالية النظم التربوية بمقدار ما تحقّقه من نموّ للمجتمع وأفراده. وبقدر ما تلبّي النظم التربوية حاجات الفرد والمجتمع الحقيقية تسهم في تحقيق أهداف الفرد والمجتمع.

والتّعليم عن بعد هو نمط التّعليم الأكثر قدرة على تربية معظم شـــرائح المجتمـــع، وهـــو لا يقتصر على فئة أو فئات محددة من أفراد المجتمع وإكسابهم المعارف والاتجاهات والمـــهارات ذات الصلة الوثيقة بحاجاتهم. ولهذا فان التعلم عن بعد يستند في وجوده إلى ارتباطه بتلبية حاجات المجتمع وأفراده، وهو الذي يجعل بالإمكان تحقيق ذلك بفاعلية.فالتعلم عن بعد مقترن لا محالة بالتنمية بكافـــة أشكالها : الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

إن التعلم عن بعد ليس تعليما نظاميا فحسب، و إنما هو أداة ثقافية تصل إلــــى كافـــة أفـــراد المجتمع. فهو إذ يحقق رغبة الدارسين في حصولهم على درجات علمية متعددة إنما يستهدف معظـــم شرائح المجتمع التي يمكّن أن تتابع البرامج التّعليمية التي تبثّها معاهده وجامعاته، لا سيما إذا أعـــدّت هذه البرامج على نحو مبسّط ومفهوم، ويخاطب عقول المتابعين لها. ومجتمعات اليوم باتت تحـــرص على توفير البرامج الثقافية المختلفة في مجالات عديدة كالطب والزراعة والعلوم والصحة والاقتصـــاد من خلال البرامج التلفازية.

ولا تقف أهمية التعلم عن بعد على توفير التنمية الثقافية للدارسين الملتحقين به، وإنما يمكّـــن أن يسهم في تثقيف المجتمع لا سيّما في المقررات التي تناولت الموضوعات التي تهم معظم شـــرائح المجتمع. فمقرر كتاريخ الأمة العربيّة أو الصراع العربي الإسرائيلي الذي تقدّمه الجامعة المفتوحة في ليبيا، لا يهمّ الدارسين الملتحقين بالجامعة فحسب وإنما يهمّ كافة شرائح المجتمع إذا مـــا أعـــدت لـــه وسائط تعليمية تبثّ عبر التلفاز. ونفس الشيء يمكّن أن يقال عـــن العديـــد مـــن المقـــررات حتـــى التخصّصية. فعلى سبيل المثال يمكّن أن يكون مقرر في الاقتصاد ذا فائدة للاقتصـاديين، ومقرر فـــي الإنتاج الحيواني مفيداً للمزارعين، وهكذا. وخلاصة القول، إن التعلم عن بعد نمط من التّعليم إذا مـــا

ارتبط بحاجات المجتمع يمكّن أن يكون أداة ثقافية فعالة لمعظم شرائح المجتمع، وهو بذلك يتفوّق على التّعليم التقليدي لأنه الأقدر على الإسهام في البرامج التنمويّة الثقافية.

وما من شك في أن التّعليم بوجه عام يحدث تغييرات اجتماعية مرغوبة وعميقة، بل إن التّعليم هو الوسيلة الفاعلة لتطوير المفاهيم الاجتماعية و تخليصها من الشوائب التي لم تعد صالحة اليـــوم، وكلما ارتفعت نسبة التّعليم في المجتمع انحسرت العادات الاجتماعية التي لم تعد ملائمـــة للعصـــر. فالمجتمعات غير المتعلمة هي الأكثر تخلّفاً، وهي في الوقت ذاته الأكثر تمسكا بالأساطير والخرافات والعادات البالية غير الحضارية.

ويقاس دور التّربية وفاعليتها بقدرتها على تخليص المجتمع من العديد من العادات والتقـــاليد القائمة السائدة والتي لم تعد صالحة اليوم. ومن هذا المنظور، يمكّن أن يسهم التّعليم عن بعد في بلورة المشروع الثقافي، ودفعه إلى الأمام من خلال تفعيل دور المرأة ونشر الثقافة العامة وترقيـــة الـــذوق الفني والجمالي المجتمعي، والتوعية والتثقيف في مناحي الحياة المختلفة من خلال ما تتضمنه برامجه المبثوثة عبر القنوات الفضائية والراديو والصحافة والإعلام.

هذا من جانب، ومن جانب آخر تعتبر التنمية الاقتصادية ركنا أساسياً فـــي البنـــاء التنمـــوّي للمجتمع، فلا سبيل إلى تحقيق أهداف المجتمع في التنميـــة الثقافيـــة والاجتماعيـــة بـــدون التنميـــة الاقتصادية، كما أن الأنماط الأخرى من التنمية ستؤدي لا محالة إلى التنمية الاقتصاديـــة، إذ كيـــف يمكّن تحقيق النموّ الاقتصادي دون وعي ثقافي واجتماعي يتلاءم ومتطلبات هذا النموّ ؟

وتحتاج التنمية الاقتصادية إلى الأيدي العاملة المدربة والمتخصّصة فـــي كافـــة المجـــالات الزراعية والصناعية والمهنية. وتحتاج هذه الأيدي العاملة إلى إعداد وتدريب، ولا يتم ذلك إلا مـــن خلال تنفيذ برامج تعليمية وتدريبية متواصلة ومستمرة قبل الخدمة وفي أثنائها. والتّعليـــم عـــن بعـــد وسيلة مثّلى لبلوغ ذلك.

وإذا نظرنا إلى أنماط التّعليم التي تقدّم إلى الطلبة في مجتمعاتنا النامية فإننا نجد أنها بعيدة عن الحاجات الحقيقية لكل من المجتمع والفرد، ولهذا فإن الهدر التربوي هو سمة النظم التّعليمية الحاليـــة. والضرورة تحتم اقترانا وثيقا بين التّعليم والتنمية الاقتصادية. وإذا علمنا أن فلسفة التعلم عن بعد تقوم على توفير فرص التّعليم لكل راغب فيه من أفراد المجتمع، وأن هؤلاء الدارسين يحتاجون إلى نـــوع خاص من التّعليم الذي يؤهّلهم ويساعدهم على النموّ المهني والمعرفي، فإن برامج التعلم عـــن بعـــد غالبا ما تكون أكثر التصاقا بحاجات الفرد والمجتمع الاقتصادية، بل هي مبنية على هذه الحاجات.

وللتعلم عن بعد مضامين متعددة للعاملين في مجال إعداد المعلمين وتدريبـــهم. فالأســـاليب التقليدية في تدريس المعلمين أثبتت ارتفاع كلفتها وعدم ملاءمتها لاستيعاب تدريس جميع الفئات مـــن المتعلمين، ولذلك انتشر استخدام تقنيات التّعليم عن بعد لتدريس المعلمين في أثناء الخدمة باســـتخدام

وسائط الاتصال السمعية، والمرئية، وبكلفة أصبحت معقولة للغاية، الأمر الذي يمكـــن مـــن تقويـــة الأساتذة وترقية خبراتهم كي يسهموا في تجويد التربية، إذ أنهم الركن الأساسي في هذه العملية.

إن هذا الاتجاه العالمي في التعليم عن بعد فرض نفسه في الساحة العربيـــة. ففـــي ضـــوء المؤشرات والاعتبارات التالية يتبين لنا مدى احتياج المنطقة العربية للأخذ بنظم التعليـــم عـــن بعـــد وبسياساته :

أ. يستقطع التعليم من إجمالي الدخل القومي (PNB) في المتوسط العام بالدول العربيـــة نســبة عالية لا يمكن تخطيها إلا بالعدوان على مخصصات مالية تتطلبها قطاعات تعـــاني مـــن نقــص التمويل في الإنتاج والخدمات، وهي قطاعات حيوية ضرورية لإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة. وتحصل الجامعات على نسبة تتراوح ما بين 20 – 25 % من ميزانيات التعليم بـالدول العربية، وهي نسبة كبيرة تنعكس سلبا على ما يمكن تخصيصه للتعليم العام في مراحله الدراسية المختلفة.[1]

ب. إن مجاراة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي، وما تفرضه من تزايد مستمر في رفع مخصصاته المالية، تعني الانتقاص من واجبات التوسع في نسب الاستيعاب فـــي مراحـل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، خصوصا أن التقديرات الإحصائية تشير إلى وجود نســـبة تتراوح ما بين 10 – 20 % من فئة العمر 6 – 12 سنة خارج المدارس ولا تحظى بأي فرصـة للتعليم، مما يوفر رصيدا يزيد من حجم الأمية في الوطن العربي، أو يعمل على مقاومة الجـــهود المبذولة للقضاء عليها. ويحدث ذلك في الوقت الذي تحاول فيه السياسات الحكومية ســـد منـــابع الأمية باستيعاب إلزامي كامل... إن تعليم طالب جامعي واحد تغطي كلفته تعليم مائة تلميذ علـــى الأقل في المدارس الابتدائية.[2]

ج. ولقد شهد التعليم العالي في البلدان العربية توسعا كميا متسارعا خلال العقود الثلاثة الماضيـة. وتشير إحصائيات اتحاد الجامعات العربية إلى وجود 165 جامعة في البلاد العربية. كمـــا ازداد عدد طلبة التعليم العالي خلال تلك الفترة بسرعة كبيرة، إذ ارتفع من (163.000) مائة وثلاثـــة وستين ألفا عام (1960) إلى (1.440.000) مليون وأربعمائة وأربعين ألفا عام (1980)، ويتوقع أن يصل هذا العدد إلى حوالي (6.200.000) ستة ملايين ومائتي ألف طالب عام (2000). ولقد ازداد عدد أعضاء هيئة التدريس خلال نفس الفترة من (9000) تسعة آلاف عام (1960) إلـــى

---

(1) محمود قمبر : مرجع سابق، 1996، ص 119.

(2) المرجع السابق ص 119.

حوالي (67.000) سبعة وستين ألفا عام (1980)، ويتوقع أن يصل هـذا العـدد إلـى حوالـي (200.000) مائتي ألف عضو هيئة تدريس عام (2000).[1]

وعلى الرغم من هذا التوسع الكمي الذي شهده التعليم العالي في البلدان العربية، فـإن هـذا التوسع بقي قاصرا عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الالتحاق به نتيجة للتزايد الكبير فـي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي. وما زالت الجامعات دون الحجم الذي يمكنها مـن اسـتيعاب خريجي التعليم الثانوي الراغبين في متابعة دراساتهم الجامعية، ولا تزال أعداد كبيرة مـن هـؤلاء الخريجين لا يجدون أماكن لهم في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يشكل عقبة فـي طريق تحقيق ديمقراطية التعليم العالي.

يضاف إلى ذلك أن هذا التوسع الكمّي الذي شهده التعليم العالي في البلدان العربية، لم يواكبـه تطور في نوعية هذا التعليم وجودته. فلقد بقي التعليم العالي ولأسباب وعوامل متعددة محافظا علـى النمط التقليدي، سواء من حيث فلسفته وأهدافه وهياكله وبناه التنظيمية، أو من حيث محتواه وطرقـه وأساليبه ونظم تقويمه.

ونتيجة لجمود وتقليدية نظام التعليم العالي في البلدان العربية، فقد توجهت إلى هـذا النظـام الانتقادات، وعلى الأخص لفاعليته وكفايته والتي تجلت في عدم قدرته على الاسـتجابة للمتطلبـات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للمجتمع العربي، وعدم مواكبته لمظاهر التطور والنمـو الذي شهدته الدول العربية وبخاصة في العقود الثلاثة الماضية، فضلا عن عدم تمكنـه مـن تبنـي واستيعاب الاتجاهات التربوية المعاصرة ومظاهر التجديد والتحديث التي تم تطبيقها فـي مؤسسـات التعليم العالي في كثير من البلدان المتطورة والنامية، وكانت نتائجها إيجابيـة علـى فاعليـة هـذه المؤسسات وكفايتها.[2]

وإن التحديات التي تواجه أنظمة التعليم العالي في البلدان العربية لا يمكـن التصـدي لـها بالأساليب والطرق التقليدية، إذ لا بد من اعتماد منهجية في التخطيط طويل المدى وتبنـي سياسـات وقرارات تتصف بالمرونة والعقلانية، وتوفير بدائل متعددة من الأنظمة يتم الاختيار من بينها وفقـا لكفايتها وفاعليتها وكلفتها، وابتكار حلول إبداعية للمعضلات ومواقع الاختناق التي تعاني منها أنظمة التعليم العالي في البلدان العربية.

وتعتبر مشكلة استيعاب الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي فـي البلـدان العربية من أبرز جوانب القصور التي تواجه التعليم. وتكاد تكون هذه المشكلة عامة في جميع البلدان

---

[1] أحمد محمود الخطيب : " أوجه التعاون بين أنظمة التعلم عن بعد والجامعات ا لعربية ". ندوة التعليم عـن بعـد. منتدى الفكر العربي، عمان 1987، ص 337

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل : **مرجع سابق**، 1996، ص 18.

العربية، باستثناء بعض الدول التي انتهجت سياسة الباب المفتوح في القبول، وتشددت في إجـــراءات الامتحانات، الأمر الذي أدى إلى تسرب عدد كبير من المقبولين. فالطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي أدنى بكثير من الطلب الاجتماعي والتدفق الطلابي على التعليم الجامعي. وإن النسب القليلــــة ممن أكملوا الدراسة الثانوية الذين تتاح لهم الفرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي هم من المحظوظيــــن الذين حصلوا على معدلات مرتفعة جدا في شهادة الدراسة الثانوية، الأمر الذي يضطر أعدادا كبــيرة جدا من الطلبة العرب الذين تغلق الجامعات العربية أبوابها في وجوههم للبحث عن فـــرص التعليــم الجامعي في الدول الأجنبية، وبخاصة في أوربا وأمريكا، ولا تخفى الآثـــار النفســية والاجتماعيــة الناتجة عن هذا الاغتراب القهري، بالإضافة إلى الإهدار الاقتصادي المترتب على النفقات الباهضــة للدراسة في الخارج.

ويصعب على الدول العربية إنشاء الجامعات التعليمية التقليدية اللازمة لاســتيعاب الأعــداد الطلابية المتنامية والراغبة في التعليم الجامعي، كما يبدو من غير الممكن توفير الأعداد الضخمة من أعضاء هيئة التدريس المطلوبة في مدة قصيرة، فضلا عن أن ميزانيات الدول العربية لم تعد قـــادرة على زيادة ميزانية التعليم للتوسع في الإنفاق على التعليم العالي لتحسينه من حيث الكمية والنوعيــة، علاوة على أن أنظمة التعليم الجامعي الراهنة لا تتبنى الاتجاهات التربوية المعاصرة لتطوير أنمـــاط جديدة في نظم التعليم العالي، من حيث البنى والطرائق والتقنيات والإدارة لتســـاعد فـــي اســتيعاب الأعداد المتزايدة من الراغبين في التعليم الجامعي.

ومن الملاحظ أن مؤسسات التعليم العالي تتصف بسوء التوزيع الجغرافـــي داخـل الوطــن العربي، ويترتب على ذلك تقليل فرص التعليم الجامعي لسكان الريف والبادية، والتجمعات الســكانية المعزولة، الأمر الذي يشجع على الهجرة الداخلية من الريف والبادية إلى المدن، ويحرم المجتمعــات النائية من الخدمات. وتقول دراسة جدوى تطوير نظم التعليم العالي عن بعد، إن غالبيــة مؤسســات التعليم العربي، مؤسسات حضرية (Urban Institution)، يتم تطويرهـــا وإنشـــاؤها فـــي المـــدن والمواقع الحضرية التي تتميز بكثافات سكانية عالية. وإن حركة إنشاء هذه المؤسسات في المنـــاطق الريفية والنائية لا تزال هامشية، بل تكاد تكون معدومة في بعض الأقطار العربية.

إن فرص التعليم التي تقدمها الجامعات العربية في إطار التدريس والتأهيل والإعداد والتعليــم المستمر قليلة للغاية، وتكاد تكون معدومة، على الرغم من أهمية برامج التعليم المستمر، في تحقيـــق مبدإ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص، وتوسيع أنواع الخدمات التعليمية، والمحافظة على التـــوازن بين المواءمة والتكيف مع المستجدات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية، فضلا عن تحسين نوعيــــة الحياة، وتطوير مهارات القوى العاملة وقدراتها ومعارفها واتجاهاتها من خلال التدريــــب المســـتمر لمواجهة المتغيرات المستجدة وتحسين مستوى الأداء.

وللإيجاز، نقول إن هناك اعتبارات واحتياجات نوعية تحتم على الدول العربية إيلاء مزيد من العناية للتعليم عن بعد نلخصها فيما يلي [1]:

أولا : الاعتبارات الكمية :

1. إن الحقائق الرقمية المتوافرة تحتم علينا في الوطن العربي أن نسعى بصورة جدية إلى تطوير استجابة تعليمية على مستوى التحديات، لنتمكن من استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الجامعيين سنة بعد سنة أخرى داخل الوطن العربي، والتي قد وصلت إلى حوالي 2,210 مليون سنة 1985، وستصل إلى حوالي 8 ملايين طالب وطالبة سنة 2000.
2. مضاعفة أعداد الخريجين الجامعيين لتطوير مستوى القوى العاملة في الوطن العربي، إذ تقضي الدراسات الاقتصادية بأن تكون نسبة المتعلمين الجامعيين في القوى العاملة حوالي 10 %، في حين أن هذه النسبة لم تتجاوز 2 % في الوطن العربي.
3. توسيع مجال فرص التعليم العالي أمام خريجي الشهادة الثانوية العامة للراغبين في متابعة دراستهم الجامعية مباشرة، وكذلك الذين حرموا سابقا من متابعة تعليمهم الجامعي بسبب ضعف إمكانات الجامعات التقليدية.
4. فتح فرص من التدريب والتأهيل والإعداد لكثير من فئات العاملين في وظائف تعليمية أو مهنية أو زراعية أو فنية أو هندسية مساعدة أو طبية مساعدة أو طبية مساندة أو احتمالية أو غير ذلك، لغايات تحسين مستويات هؤلاء العاملين في مختلف ميادين نشاطات الحياة، بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل والعمالة داخل الوطن العربي.

ثانيا : الاعتبارات النوعية :

1. إن نوعية التعليم والتدريب المقدمين في الوطن العربي بحاجة إلى تطوير جذري لمواكبة متطلبات العصر، والتلاؤم مع نوعية التحديات التي تواجه الشعوب العربية في معركتها الوطنية للنهوض من التخلف، وتأمين احتياجاته المستقبلية للتنمية الشاملة.
2. إن التعليم الجامعي في الوطن العربي لا يقوم على ربط النشاطات التعليمية والبحثية ببرامج التنمية الشاملة للمجتمع على المستويات الفردية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية وغيرها. وإن هذا الفصل بين الواقع والتعليم يلغي دور التعليم في جعل المجتمع العربي قادرا على تلبية حاجاته الأساسية، فضلا عن تعويق تحويله من مجتمع استهلاكي غير

---

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل. المرجع السابق، ص 20.

منتج إلى مجتمع منتج، الأمر الذي يجعل جامعاتنا مؤسسات تستهلك المعرفة وليس إنتاجها وتطويرها.

3. إن كمية الإنتاجية العلمية والبحثية ونوعيتها في الجامعات العربية ومراكز البحوث، قليلة جدا قياسا إلى الإمكانات والطاقات الكبيرة من الكفاءات والقدرات والمواهب التي تملكها المجتمعات العربية. وعن طريق الجامعة المفتوحة يمكن تقديم خدمات بحثية في مجال التعلم والتعليم والتدريب والإنتاج ذات علاقة بقضايا الوطن العربي، واستثمار طاقاته، وتنهيض قواه البشرية والمادية.

4. تعزيز ديمقراطية التعليم العالي في الوطن العربي. فعن طريق الجامعة المفتوحة يمكن أن يعزز تطبيق مفهوم ديمقراطية التعليم، عبر توسيع فرص التعليم، الكمية والنوعية، أمام المحرومين منه، وإتاحة هذه الفرص في ضوء إمكانات الأفراد أنفسهم، فضلا عن المشاركة الواسعة لأكبر قطاع ممكن من المؤهلين العرب في رسم سياسة التعليم في الجامعة المفتوحة، وتخطيط برامجها وتنفيذها من خلال المراكز الإقليمية والمراكز الدراسية والمؤسسات المنتشرة على ساحة الوطن العربي.

5. تطوير القدرات الذاتية للأفراد على التكيف مع المتغيرات الحياتية، إذ بإمكان الجامعة المفتوحة أن تقدم برامج واسعة ومتنوعة في إطار برامج التعليم المستمر، تعزز من القدرات الذاتية للأفراد وتطوير كفاياتهم للتكيف مع المستجدات الحياتية، وإعادة التوازن في القوى العاملة عن طريق التدريب والتأهيل والإعداد لمواجهة متطلبات سوق العمل، والانتقال من جهة إلى أخرى، لغايات التكيف مع المتغيرات وفي مسيرة المجتمع.

6. ربط التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل، وتمتين العلاقة بين التعليم الجامعي والواقع الاجتماعي، إذ احتياجات سوق العمل في الوطن العربي أخذت تتنوع وتتعقد وتتطلب شروطا خاصة من الكفاية والمهارة والدقة والإتقان، حتى باتت الأساليب التقليدية في مجال الزراعة والصناعة غير كافية لمواجهة حركة التطور في سوق العمل داخل المجتمعات العربية التي أصبحت نوعية الحياة الحضارية فيها، تتطلب مستوى متقدما من الدراسة العليا للتساوق مع المستوى الفني والمهاري والدقة والبراعة في الاختصاصات التي يقتضيها سوق العمل. وبإمكان الجامعة المفتوحة أن تصمم برامجها بمرونة تامة لتتلاءم مع الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل، بهدف إعداد مواطنين مؤهلين مستقلين ذاتيا وقادرين على تطوير أنفسهم ومهاراتهم وكفاياتهم بصورة مستمرة.

7. التقليل من الهجرة إلى الخارج واستنزاف الطاقات العربية، عن طريق ربط التعليم بسوق العمل. وتستطيع الجامعة المفتوحة في الوطن العربي أن تقدم الأساسيات المعرفية النظرية

والعملية، فضلا عن الكفايات والمهارات اللازمة للنهوض بالبنية التحتية في الوطن العربي، وذلك بتبني مناهج حديثة وأساليب جديدة ثبتت جدواها، للإسهام في حل مشكلات التعليم العـــالي فـــي الوطن العربي وذلك عن طريق :

أ. ربط التعليم باحتياجات سوق العمل،

ب. تأهيل وتدريب قطاع المرأة بما يتطلبه دورها في المنزل والمجتمع،

ج. إدخال نظام جديد للتعليم العالي في الوطن العربي، وذلك بفتحه أمــــام فئـــات المجتمـــع المتفاوتة اجتماعيا واقتصاديا وذاتيا،

د. زيادة التنسيق والتعاون بين المؤهلين العرب لاستثمار إمكاناتهم وقدراتهم فــــي معركـــة التنمية الشاملة،

ه. العمل على توحيد قاعدة من الثقافة العامة والتفكير المنهجي والتوجه للعمل الذاتي بيـــــن أبناء الوطن العربي.

وقبل الختام، ينبغي أن نؤكد أن هناك فكرة متأصلة في عقلية كثير من التربويين مفادهـــا أن التعليم عن بعد إنما هو تعليم موجه للدراسات الجامعية، وهدفه توفير فرص بديلة لمن لا يقبلون فـــي الجامعات، في حين أن هذا النمط من التعليم يعد نمطا مرنا ويوظف في جميع المراحل والميـــادين، وما أمس حاجة وطننا العربي إلى توظيفه في مجالات محو الأمية وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وخدمة المجتمع، والتثقيف الاجتماعي، وحتى في التعليم الجامعي التقليدي نفسه، لبث بعض الـدروس خاصة المواد الإجبارية التي يتعين على جميع الدارسين دراستها في الجامعات بغض النظـــر عـــن تخصصاتهم، وتدريسها عن طريق قنوات التلفزيون بما يقلل الكلفة المالية وييسر المسألة للدارســـين وللمسؤولين في الجامعات وللمدرسين.

إن استقراء الأحداث العالمية اليوم ينبئ بأن التعليم عن بعد سيكون هو النمط الأكثر شـــيوعا في قابل الأيام، ولا مناص لنا من التفكير الجدي في وضع اللبنات الأساسية لتبنيـــه وتطبيقـــه علـــى أرضية صلبة، وفق رؤى واستراتيجيات راسخة ومتينة بعيدة عن المحاولـــة والخطـــإ والارتجـــال والتعجل، ولزاما علينا الإفادة من معطيات التجربة الدولية الواعدة والثرية لتفادي الأخطاء التي مرت بها التجربة الدولية.

ولعله من البديهي أن نؤكد في هذا السياق أن التعليم عن بعد، شئنا أم أبينا، هو نتـــاج ثقافـــة عالمية في تصوراتها وواقعها وبنائها الاجتماعي، مختلفة عن المنظومة العربية وإن كـــانت تتلاقـــى معها في بعض القواطع. ويعتمد هذا الاختيار الاستراتيجي على قيم الإنتاجية، وتقديـــر المســـؤولية، والانضباط، والعمل بروح الفريق، والتأقلم السريع مع عوالم التقانة المتغيرة، واحترام خصوصيـــات

الأفراد وثقافتهم، ولامركزية الإدارة، والبعد عن التسلط والعنف، إضافة إلى ما يستلزمه مـــن بنـــى أساسية وتدريب متواصل للعاملين فيه من المعلمين والإداريين، بمعنى أن له ثقافة وطقوسا لابـــد أن تستوعب وتطبق لئلا يفتقد هذا التعليم روحه وجوهره، ويعدى بسلبيات التعلم التقليـــدي ومنغصاتـــه. وهناك شرط أساسي لنجاح هذا التعليم، هو الإصرار المستمر على تبني إجراءات صادقة وواقعيـــة لضبط حركة منظومته وتسييره، حتى لا تصاب التربية العربية بإحباط آخر يعزز الإحباطات السابقة.

لقد تجاوز العالم اليوم مسألة مناقشة أهمية التعليم عن بعد ومبرراته وضرورة الأخذ به، وبدأ التركيز ينصب أكثر فأكثر على مسألة جودة نوعيته وتحسين كفاية مخرجاته ليرتبط ارتباطا عضويـا باحتياجات الدارسين وسوق العمل ومستلزمات التنمية. إن التعليم العالي في الوطن العربـــي بـــأمس الحاجة إلى تعلم عال عن بعد، منضبط الجودة من حيث مقرراتـــه الدراســـية، وآليـــات التوصيـــل، والإشراف الأكاديمي، والبنى التحتية، والمعلمون، والهياكل الإدارية، وأساليب التقويم. وهـــذه هـــي الوجهة التي ينبغي أن يسير عليها في مشارف القرن الحادي والعشرين.

الفصـــل الســـابـــع

إشكاليات وتحدّيات التّربية والتّعليم في الوطن العربي

الفصل السابع

إشكاليات وتحدّيات التّربية والتّعليم في الوطن العربي

إن المعالم المشتركة بين البلدان العربية في القطاع التربوي تسمح لنا، دون تحفّظات كثـيرة، بأن نتحدث عن التّربية العربية كنشاط عام يكاد لا تختلف سماته وقسماته بين بلد عربي وآخر، حتـى لو اختلف السلم التّعليمي في بعض هذه البلدان عن بقيتها، وحتى لو اختلفت المناهج والكتب المدرسية فيما تحتويه، وحتى لو اختلف حجم المدارس الخاصة بالنسبة إلى المدارس الرسمية. ومع اختـــلاف البلدان العربية في كثافتها السكانية وفي ثرواتها المادية، وفي مستويات معيشتها، فإن التشابه يستلفت النظر، ويمثّل ظاهرة تستحق الدراسة بإيجابياتها وسلبياتها.[1]ومن هنا يجوز لنا أن نتحدث عن التّربية والتّعليم في الوطن العربي في مجملها بنفس الوتيرة والآلية التي نتحدث بها عن النظام الاقتصـــادي أو السياسي العربي، إذ أن القواطع الثقافية والتاريخية والقيمية الموجّهة لهذه الأنظمة إنما هي قواطـع تكاد تكون متطابقة في جوهرها وموجّهاتها، وإن اختلفت في بعض جزئياتها وأنظمتها وممارساتها.

وبديهي أن نذكّر في هذا الاستهلال بحقيقة لها كثير من المغازي في فـــهم النظـــام العربـــي وتقاليده وإرثه وبعض الإشكاليات التي تواجهه، وهي " أن الدّول العربية قد اقتبســـت نظـــم التّعليـــم الحديثة عن بعض الدّول الغربية. وقد تم هذا الاقتباس في بعض الحالات عن طريق النقل المباشر من الغرب، وتم في بعض ثان عن طريق نقل النموذج الغربي. كما تم في بعض ثالث عن طريق الجمـــع بين كلا الأسلوبين. وكانت الدوافع إلى الاقتباس أو النقل أمورا تتّصل بالرغبة فـــي تطويـــر الإدارة وتطوير وظيفة السلطات الرسمية "[2]. والتّأثيرات الثقافية المرتبطة بالنماذج المستوردة، مـــا زالـــت بصماتها واضحة في آليات تسيير الأنظمة الإدارية والتدريسية في الدّول المستوردة.

فالتّربية كنظام اجتماعي مفتوح، تتأثّر وتؤثّر إلى درجة كبيرة بالإطار الثقافي السائد في البيئة المحيطة محليا وعالميا. فالتّربية عملية اجتماعية تعكس فلسفة المجتمع وتاريخه ومدى تطوّره، وتعبّر عن طموحه وآماله. ومن هنا تختلف النظم التّعليمية في المجتمعات كليا أو جزئيا باختلاف الظـــروف الثقافية والاجتماعية والسياسية الاقتصادية. وكلما كانت هذه الظروف متقاربة ، ظهرت نظم تعليميـــة متقاربة في فلسفتها وأهدافها وأنماطها، وكلما تباينت هذه الظروف، ظهرت أنظمة تعليمية متباعدة في مدخلاتها ومخرجاتها. وهكذا تؤثّر القوى الثقافية بصفة مستمرة في تطوير النظم التّعليمية.[3]

---

[1] حامد عمار : مرجع سابق، 1992، ص 181.

[2] اليونسكو، تعليم الكبار والتنمية : " مختارات من مستقبل التّربية "، بيروت 1982، ص 103.

[3] عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون : مرجع سابق، 1998، ص 32.

وتتأثر الأنظمة التعليمية بالأوضاع السكانية وخصائصها، والعوامل الجغرافية والاجتماعية والتكنولوجية التي تلقي جميعا بظلالها ومؤثراتها على النظام التعليمي وتبلوره وتشكله، وتخلق بطبيعة الحال إشكالياته التي لا مفر من التعامل معها. إن هذا الأمر يستدعي إيضاح أهم العوامل المؤثرة في تشكيل النظام العربي وتحديد ملامحه ومشكلاته. فنظرة فاحصة للإحصائيات والبيانات حول الواقع في الوطن العربي تشير إلى أن الوطن العربي يحتل منطقة جغرافية منبسطة تبلغ مساحتها 13.6 مليون كم2، وتمتد على قارتين، وتقع ثلاثة أرباع المساحة تقريبا في إفريقيا، ويتجمع السكان بالذات على شواطئ البحار وضفاف الأنهار، وسط مساحات شاسعة من الصحاري، وتبلغ المسافة بالعرض بين أبعد نقطتين – وهما الرأس الأبيض من موريتانيا ورأس الحد في عمان – 7.000 كم، أي سدس قطر الكرة الأرضية. وتتمثل أهمية المساحة في العمق الاستراتيجي من ناحية، وإمكانية توزيع البشر والقدرات الصناعية من ناحية ثانية، واحتمالات الكشف عن موارد منجمية من ناحية ثالثة. وفي هذا المجال، تتجاوز مساحة كل من السودان والجزائر والسعودية مليوني كم^2 (2.506، 2.382، 2.150 على التوالي). وتتراوح بين 250 – 500 ألف كم^2 مساحة كل من اليمن (582)، وعمان (300)، والمغرب (447)، والعراق (437)، وبين 100 – 200 ألف كم^2 كل من سوريا (185)، وتونس (164)، وتقل مساحة بقية الأقطار العربية عن 100 ألف كم^2. وهكذا فمن بين البلدان ذات المورد البشري والتي تتمتع بمساحة كبيرة نسبيا، نجد السودان، والجزائر، والسعودية، ومصر.[1]

وتشير التقديرات إلى أن عدد سكان الدول العربية ارتفع خلال عام 1994 بمعدل يقرب من 2.5 ليبلغ نحو 245 مليون نسمة. ومن المتوقع أن يرتفع هذا العدد إلى حوالي 290 مليون خلال عام 2000، وتستأثر مصر وحدها بحوالي ربع سكان الدول العربية، إذ يبلغ عدد سكانها حوالي 58 مليون نسمة، ويفوق عدد السكان في ثلاث دول العشرين مليون نسمة وهي السودان (29 مليون)، والجزائر (27 مليون)، والمغرب (27 مليون)، أما الدول التي لا يتعدى عدد سكانها مليون نسمة فهي قطر (593 ألف)، والبحرين (558 ألف)، وجيبوتي (570 ألف). ويعتبر معدل النمو السكاني في الدول العربية أعلى المعدلات في العالم، حيث يبلغ المعدل المتوسط للعالم 1.7 % ويبلغ المتوسط للدول الصناعية المتقدمة 0.7 %، ومن بين الدول العربية، بلغ معدل نمو السكان في لبنان حوالي 4.1 %، وفي الأردن حوالي 3.7 %، وفي البحرين حوالي 3.6 %، وفي سوريا والسودان 3 %، وفي العراق 2.3 %. ويرتفع معدل النمو السكاني في بعض الدول العربية نتيجة عامل الهجرة

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي. مرجع سابق، 2000، ص 36.

الخارجية، حيث بلغ في قطر 7.7 %، وفي الإمارات 7 %، وفي ليبيا 4.2 %، وفي عمان 3.6 %.[1]

وتختلف نسب النمو بين سكان الحضر والريف نتيجة لعوامل الثقافة والعادات والهجرة. ومن الملاحظ أن الكويت والإمارات والسعودية تتميّز بغلبة سكان الحضر، حيث بلغت نسبتهم إلى مجموع السكان 96 %، 84 %، 80 % على التوالي. وبالمقارنة، بلغت هذه النسبة 34 % في اليمن، و26 % في الصومال، و25 % في السودان، و13 % في عمان. وتشكّل النسبة المرتفعة لسكان الحضر في بعض الدّول العربية عبئا على الموازنات الحكومية بسبب الحاجة للتوسع في تقديم خدمات الرعاية الصحية والمياه المأمونة والصرف الصحي، إذ تتفاوت نسب الحصول على هذه الخدمات بين الريف والحضر، فتبلغ هذه النسب 75 %، و55 %، و32 % في الريف، وترتفع إلى 98 %، و97 %، و89 % في الحضر على التوالي.[2]

ويعيش سكان الوطن العربي مرحلة " التحوّل الديمغرافي " والتي تتّصف بالانخفاض المستمر في الوفيّات، مع بقاء معدل المواليد العالي على حاله، أو انخفاضه ببطء شديد. ومن المفترض نظريا أن تنخفض معدلات المواليد تدريجيا في المستقبل إلى أن تصل إلى مستوى معدل الوفيات، بحيث يحدث توازن جديد ويستقر حجم السكان على حاله، ويسمى ذلك " بالتوازن الحديث " مثلما هو الحال في المجتمعات الصناعية المتقدمة.

يتميّز السكان العرب بأن أغلبيتهم من الأطفال والفتيان، فأكثر من 50 % من إجمالي السكان دون سن العشرين، وهذه نتيجة منطقية لارتفاع معدلات الخصوبة في الوطن العربي، ويترتب عليها تداعيات أخرى مهمة اجتماعيا وسياسيا. فهذه النسبة العالية من الأطفال والفتيان في الوقت الحاضر، تعني أن معدلات الخصوبة المرتفعة ستستمر لجيلين مقبلين على الأقل، وبالتالي ستكون نسبة المنتجين إلى غير المنتجين في قوة العمل منخفضة، فهي لا تتجاوز حاليا 25 % في المتوسط، مقارنة بحوالي 55 % في المتوسط في المجتمعات الغربية.

وتتّصف الدّول العربية بضيق المساحة الزراعية إذ تبلغ 4.7 % من مساحة المنطقة العربية، وتنخفض هذه النسبة إلى ما دون 2 % في سبع دول عربية، وترتفع معدلات البطالة حتى بين خريجي الجامعات والحاصلين على الشهادات العليا، وذلك نتيجة لاختلال أسواق العمل ونظام التّعليم العالي في معظم الدّول العربية، وتزايد الطلب على المياه وظهور بوادر العجز فيه بكميات كبيرة.[3]

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 37.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 37.

[3] مركز دراسات وبحوث الدّول النامية، " رؤية جديدة " العدد الثالث 1996، ص 46.

إن الوطن العربي يعبر الألفية الثالثة في وضعية يزداد فيها الاعتماد علـــى ســوق الـدّول الصناعية المتقدمة والارتباط بالشركات الدّولية، ويستمر التفاوت في الرؤى والدخل بيـــن الأنظمـة العربية،[1] ويتضخم الإنفاق الحكومي فيه في نفس الوقت الذي لم تنم فيه الإيرادات العامة على نحـو يتناسب مع تزايد النفقات العامة، واتجه الإنفاق إلى أنشطة غير منتجة، كالإنفاق على الإعلام والإدارة والدفاع والأمن، والاعتماد المتزايد على القروض والمساعدات الأجنبية، مما فاقم من عبء المديونية وظهور العجز في الموازنات العامة.[2] وهذه العوامل والأسباب، ساهمت في تشكيل النظام الـتربوي العربي، وأدت إلى خلق بعض إشكالياته وإخفاقاته. ولا يمكن أن يفهم واقع هذا التّعليم وتحدّياته بمنأى عن فهم الأسباب آنفة الذكر. وملخّص القول، إن كثيرا من الإشكاليات التي يعاني منها النظام التربوي العربي، ليست بالضرورة إشكاليات مستنبتة من داخل النظام نفسه، إنما هي في كثير مـــن الأحيـان انعكاسات فرضتها اعتبارات موضوعية محيطة به واصطلى بنيرانها.

وقد يكون من العبث والإجحاف أن نركز في هذا الفصل على الإشكاليات التي تواجه التّربيـة والتّعليم في البلدان العربية دون الإشارة إلى النواحي الإيجابية والإنجازات. يقول الدكتـــور المفكـر محمد عابد الجابري : " لا أحد يستطيع أن ينكر ولا يجوز أن يتجاهل حقيقة أن التّعليم فـــي الوطــن العربي قد خلق خلال العقود الأخيرة وضعية جديدة تماما. إن جيل الشباب اليوم، يختلف اختلافا كبيرا إن لم نقل جذريا عن أجيال الشباب بالأمس. ويكفي لإدراك هذه الحقيقة أن يقارن الأب الكهل اليـــوم حاله يوم كان في مثل عمر أولاده بحال الشباب اليوم. إنه سيلاحظ فرقا كبيرا واسعا بيـــن الحـــالين سواء على صعيد الوضعية الاقتصادية والاجتماعية، أو على مستوى المعارف العامة، أو على صعيد المعرفة بلغة أو لغات أجنبية، أو الانشداد إلى وسائل الاتصال الحديثة وبالتالي الانفتاح على العـــالم. ... لقد أسفر انتشار التّعليم وما رافق ذلك من غرس بنيات اقتصادية حديثة وإقرار خدمات اجتماعيـة واتساع نطاق عالمية الإعلام والأفكار... أسفر ذلك كله عن البروز التدريجي – البطيء حقا ولكـــن الحاصل فعلا لـــ " الفردية " بالمعنى الحديث والمعاصر للكلمة ".[3] بمعنى إنّ التّعليم أسهم في إعـادة فهم وترتيب الانتماءات القبلية والاجتماعية والطائفية بصورة تحفظ للفرد هويته وكينونته وشخصيته، بعيدا كل البعد عن الذوبان المطلق في الانتماء الضيق. ومن هنا بدأت تبرز في المجتمـــع العربـــي مقولات وتوجهات تدعو إلى حقوق الإنسان والديموقراطية وتفعيل دور المـــرأة، والمحافظـــة علـــى

---

[1] محمد نبيل نوفل : مرجع سابق، 1997، ص 179 – 186.

[2] محيا زيتون. مرجع سابق، 1996، ص 6 – 11.

[3] محمد عابد الجابري : مرجع سابق، 1996، ص 2 – 6.

البيئة، وتكوين المجتمع المدني، وحريات الصحافة، وهذه ما كانت لتكون لولا تزايد الوعي والتفتح المرتبطين بالتّربية والتّعليم.

ولعل أهمّ النواحي الإيجابية للتعليم في الوطن العربي، التطوّر في استيعاب الطلبة والتوسع في معدلات القيد، وتزايد أعداد المدرسين، واستمرارية مجهودات محو الأميّة، والبدء في توظيف الحاسوب في التّعليم في بعض البلدان العربية على نطاق ضيق، والقيام ببعض التجارب الريادية المتناثرة هنا وهناك في أجزاء متفرقة من الوطن العربي. هذه التطوّرات الكمية النسبية في الواقع التربوي العربي، جعلت " الخطاب السياسي الحالي في المنطقة العربية يركّز على الاهتمام بالتّعليم، إلا أنه يبدو أن المسافة لا زالت جد بعيدة بين اتجاهات الخطاب السياسي وبين تحقيق محتواه في الواقع. وإن كان لنا أن نعلّق بكلمة على هذا الوضع التّعليمي، فليس إلا أن نؤكّد بأن المنطقة العربية قد دخلت إلى القرن الحادي والعشرين بجدول أعمال متأخّر إلى حد بعيد ".[1]

ليس خافيا على أحد أن التّعليم في الوطن العربي، مثله مثل التّعليم في بقية أرجاء المعمورة، تعتريه مشكلات وصعوبات تحد من كفايته وفاعليته. وليس في تصورنا أن نتطرّق لكل شاردة وواردة من هذه الإشكاليات، إنما نسعى لإبراز أهم الإشكاليات التي تستدعي وقفات جادة إن أردنا التطوير وإن أردنا التغيير. ونناقش في الجزء التالي أهم هذه الإشكاليات :

أولا : إشكالية السياسات التربوية :

هناك خلل أساسي في التسلسل المنطقي للمقومات الأساسية للنظام التربوي في البلدان العربية، يتجلّى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية، وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها (من أهداف عامة إلى أهداف للمراحل فأهداف للمناهج، فأهداف للمواد وصولا إلى الأهداف السلوكية)، كما يتجلّى في ضعف التسلسل والترابط بين الأهداف العامة للتربية والسياسة التربوية والاستراتيجية والتخطيط التربوي.[2]

إن مسألة تطوير النظام التربوي في البلدان العربية، ليست مسألة فنية فحسب، يكفي فيها تجويد أدوات التّربية ووسائلها وتجديدها وتحديثها، بل المسألة كل المسألة، كما يذكر عبد الله عبد الدائم، هي في عجز الدماغ المفكر للنظام التربوي، نعني فلسفته وسياسته وأهدافه، عن تحديد مقاصده تحديدا واضحا، وعن رسم أولويات وظيفية وفعالة للعمل في شتى الميادين، وتستجيب لما يرجوه

---

[1] محمد نعمان نوفل : " توقع التغيرات الكمية الأساسية في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية ". ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 2000، ص 41.

[2] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1993، ص 222.

المجتمع في حاضره ومستقبله من النظام التربوي... هذا الخلل هو الذي يفكك الروابط بين التّربية وحاجات التنمية الشاملة ويجعل التّربية في معظم البلدان العربية عاجزة عن أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناها المستجدة المتطوّرة.[1]

وتتصف السياسات التربوية في الدول العربية بالجمود، ولا تخضع في الغالب للتطوير والتحديث والتغيير وكأنها من الثوابت العقائدية. ومن هنا يلاحظ أن صناعة التغيير لا تحدث في الغالب نتيجة لاعتبارات استراتيجية أو فلسفية، إنما تأتي استجابة لمتغير طارئ، أو حدث عالمي، أو رغبة واجتهاد ورؤية شخصية للقيادة العليا في الهرم الإداري، وما إن تتغير هذه القيادة حتى يتلاشى الإصلاح أو التغيير، لارتباطه بشخص أكثر من ارتباطه باستراتيجية أو توجه مؤسسي نابع من حوار وطني تتشارك فيه القوى الحية وذات الرأي والرؤية في المجتمع. هذا الغياب للرؤية الاستراتيجية، أدى إلى تخبط بعض الأنظمة التربوية ودخولها في متاهات أرادت بها إحداث تغييرات وإصلاحات، وانتهت إلى غير ذلك نظرا إلى غياب الرؤية والاستراتيجية المتماسكة لأولويات الإصلاح وطرائقه. إن الدول العربية مدعوة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى إعادة النظر في استراتيجياتها ورؤاها وخططها وفق معطيات المرحلة الراهنة واحتياجاتها الواقعية، وأن يتم ذلك بطريقة موضوعية وعقلانية بعيدا عن الجنوح في الخيال والإصلاحات الطوبائية.

ثانيا : إشكالية التطوير التربوي :

يرتبط بقضية السياسات والفلسفة التربوية، مسألة غاية في الأهمية وهي مسألة التخطيط التربوي الذي يعتريه ما يعتريه من صعوبات وتحديات في الوطن العربي، أهمها قصور البحث الذي يعد الدعامة الأساسية لأي تطوير وتحديث جاد. فما يخصص للبحث العلمي من موارد وإمكانات لا يزال في مستويات متدنية من إجمالي الناتج القومي للدول العربية. وما يخصص للأجهزة التربوية من موارد مالية لدعم البحث العلمي يقل بكثير عن نظيراتها من الأجهزة العلمية. ويمكن الاستدلال على تواضع الجهد العلمي العربي بعقد المقارنة مع إسرائيل، والتي تمثل حاليا تحديا تكنولوجيا للوطن العربي خاصة في ضوء المشروعات الشرق أوسطية. فرغم أن سكان الوطن العربي يفوقون سكان إسرائيل بنحو 40 ضعفا، كما أن لديهم عددا أكبر من الجامعات، إلا أن النتاج العلمي في شكل بحوث

[1] عبد الله عبد الدائم : المرجع السابق، 1993، ص 223.

منشورة في المجلات المرجعية الدّولية لمجموع البلدان العربية يقترب من نصـــف النتـــاج العلمـــي لإسرائيل.[1]

والتحدّي الثاني الذي يواجه مجهودات التخطيط التربوي هو قصور الإحصائيـــات وقدمـــها وصعوبة الحصول عليها. " فعلى الرغم من توافر نظم للمتابعة الإحصائية في مجال التّعليم في جميع البلدان العربية، وتوافر قواعد حديثة للبيانات في أغلبها، إلا أن الحصول على البيانات في صورتـــها الإحصائية البسيطة يتّسم بصعوبة شديدة فضلا عن القدم النسبي للبيانات، وهذا راجع بالأساس إلـــى عدم وجود سياسة واضحة وملزمة لنشر البيانات الإحصائية في المنطقة العربيـــة خاصـــة مســـتوى الالتزام بالنشر على المستوى الدّولي بما يتيح إمكانات المقارنة مع النظم التّعليمية المختلفة في البلدان الأخرى، ويظهر ذلك جليا مما هو متوافر من بيانات على مستوى البلدان العربية ضمن قواعد بيانات اليونسكو والبنك الدّولي والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.[2]

وتتّسم مراكز البحوث والتطوير التربوي في الوطن العربي بمحدودية إمكاناتـــها، ومســـتوى القيادات العاملة فيها، وغياب الرؤية وضبابية الأولويات، الأمر الذي لا يمكّنها في الغالب مـــن أداء المهام الصعبة المناطة بها على الشكل المأمول.

ثالثا : إشكالية النظم الإدارية والإشرافية :

يرى بعض الباحثين أن أزمة التّعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد، وإنما تنبع في أساسها من أزمة إدارة التّعليم. فالبلدان العربية عامة غنية بمواردها ولكنها فقيرة فـــي إدارة هذه الموارد، وإدارة التّعليم مسؤولة عن إدارة وتوجيه أهم هذه الموارد، وهي الموارد البشـــرية وتنميتها.[3] وهذه النتيجة متّسقة مع نتائج دراسات مقارنة عدة قام بها البنك الدّولي لتقييم مردوديـــة القروض الممنوحة للدول النامية، وبيّنت أن مردودية القروض تتأثّر إلى حد كبير بمدى كفاية وفاعلية التنظيم والضبط الإداري في هذا البلد أو ذاك.

وبالرغم من تزايد الاهتمام بقضايا الإدارة التربوية في العديد من البلدان العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ومع الاعتراف بالتجديدات التي طرأت على البنى الإدارية لوزارات التّربية والتّعليـم والإدارات الإقليمية والمحلية، إلا أن إدارات النظام التّعليمي لا تزال مثقلة بالعديد من المشكلات، مما يقلّل من قدرتها على الأداء الفعّال. فجهود تطوير الإدارة التربوية في الوطن العربي وتحديثها قائمـــة

---

(1) انظر أنطوان زحلان : العرب وتحديات العلم والتقانة، تقدم من دون تغيير، مركز دراسات الوحدة العربيـة، ط 1، 1999.

(2) محمد نعمان نوفل : " مرجع سابق، 2000، ص 1.

(3) صلاح الدين أحمد جوهر. مرجع سابق، تونس 2000، ص 10.

على أساس جزئي ينحصر في أغلب الأحوال في محاولة دمج بعض أشكال تكنولوجيـا المعلوماتيـة والتقنيات الإدارية الحديثة داخل نظم فرعية للإدارة التّعليمية. فالمفاهيم الحديثة والمتطـوّرة لـلإدارة التربوية التي تنقلها من مجرد عمليات تسيير روتينية للوظائف الإدارية إلى عمليات قيـادة وابتكـار وإبداع قوامها : التخطيط الاستراتيجي، والتنسيق الفعال، والتنظيم المؤسّسي، والتقويم الشمولي، لـم تصل إلى قلب الإدارة التّعليمية وجوهرها في العديد من النظم التربوية العربية. وبما أن الإدارة أصلا هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح التّعليم وتطويره، فإن الحاجة ملحّـة الآن، إلـى التحـوّل الجذري من الأنماط الإدارية الراهنة إلى أنماط جديدة تتّسم بالرؤية المستقبلية، وتتميّز بالقدرة القيادية لتحريك المؤسسة التربوية، ودفعها بما يتلاءم مع متطلبات الإصلاح المنشود.[1]

ولقد أوضحت كثير من الدراسات العربية أن هناك قصورا فـي مدخـلات منظومـة إدارة التّعليم، إذ أن هناك ضعفا واضحا في الإعداد المهني لمديري إدارات التّعليـم ومديـري المـدارس، وضعفا في الإمكانات التي يجب أن توفّر للقيادات التربوية على مستوى المركز أو علـى مسـتوى مديريات إدارات التّعليم أو على مستوى المدرسة، وأن هناك ضعفا في عمليات التدريب فـي أثنـاء الخدمة للمديرين، وضعفا في معنويات القائمين بالإدارة في مختلف المستويات نظرا إلـى مركزيـة صناعة القرارات، وإلى عدم التوازن بين المسؤوليات والمهام الوظيفيـة والسـلطات والصلاحيـات المفتوحة لمستويات الإدارة المختلفة، يضاف إلى ذلك غياب التخطيط، وضعف التنسيق بين الأجـهزة المسؤولة عن أداء النظام التّعليمي، وضعف استجابة عمليـات التنظيـم وهيكليـة النظـام الإداري للمستجذات الإدارية الحديثة التي فرضتها ثورة المعلومات، وضعف فعالية نظم تقويم الأداء، وضعف عمليات ربط مؤسسات التّعليم بالبيئة المحيطة.[2]

وتتّفق هذه المرئيّات مع معطيات عدد من الدراسات الميدانية. فلقد أكّدت دراسة منال رشـاد، ضعف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وأن البيروقراطية والروتين اللذيـن تفرضـهما اللوائـح والقوانين هما اللذان تسيّران أمور العمل، وأن المديرين ما زالوا ينفـردون فـي اتخـاذ القـرارات المدرسية، وهذا يؤكّد ضعف الممارسات الإدارية على المستوى المدرسـي، أو إنـها بعيـدة عـن

---

[1] عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين. التجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التربوية. المنظمة العربية للتربيـة والثقافة والعلوم، تونس 2000، ص 1.

[2] محمد سيف الدين فهمي وصلاح الدين جوهر : "تطوير الإدارة التربوية في ضوء التجارب العربية والعالميـة، وثورة الاتصالات والمعلومات". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000، ص 5 – 6.

الاتجاهات الحديثة في الإدارة والتي تعتمد على الديمقراطية والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات المدرسية .[1]

وتؤكد دراسة زينب زكي أنه ما زال المديرون يستخدمون الشّدة والقسوة والحزم، ويرفضون التجديد والابتكار، ويميلون لعدم تفويض السلطات، وللتقوقع داخل المكتب، والمحافظة على النظم التقليدية، وعدم رغبة القيادات التربوية في تطوير معلوماتهم وخبراتهم في مجال الإدارة والعلاقات الإنسانية، وعدم اهتمامهم بظروف المعلمين الخاصة ومشاكلهم وحاجاتهم، وضعف عمليات الاتصال بين المدرسة والبيئة المحلية، وكذلك ضعف العلاقات الإنسانية بين المدرسة والبيئة المحلية .[2] وهذا يؤكد أن الإدارات التربوية العربية ما زالت بعيدة كل البعد عن التجديد والتطوير، وأنها ما زالت ترغب في ممارسة الأساليب التقليدية القديمة التي تكرّس سلطة المدير والتي ثبت فشلها عالمياً.

كما تشير دراسة حسن عبد المالك محمود إلى أن المناخ المدرسي لا يساعد على تحقيق الأهداف الإشرافية بدرجة كبيرة، كما أن المداولات الإشرافية تتم خلال فترة زمنية قصيرة لا تكفي لمناقشة هادفة، وتحدث مرة واحدة خلال العام الدراسي، ولا تحقق أهدافها، وهي تتّسم بالطابع التفتيشي، وتركّز على كشف الأخطاء ومحاسبة المعلمين وبحث الأمور الروتينية الهامشية.[3]

هذه الممارسات الإشرافية ما زالت تقترب من ممارسات الإشراف التقليدي الذي يعتمد على محاسبة المعلمين ومعاقبتهم، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لعملية التعلم، ويبتعد عن الأساليب الحديثة للإشراف الديمقراطي الحديث الذي يستخدم الإشراف بالأهداف أو الإشراف الإكلينيكي أو الإشراف متعدد الوسائط أو الإشراف التعاوني، والتي تسهم بطريقة فعالة في تحسين فاعلية التعلم وتطوّرها، وتترك آثاراً إيجابية لدى المعلمين، وترفع الروح المعنوية، وتزيد الدافعية نحو العمل، وتحقق الأهداف التّعليمية والإشرافية .

إن تفعيل إدارة نظام التّعليم، وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها ومواجهة التحدّيات التي تقابلها والمشكلات التي تواجهها يتطلب بالضرورة توافر قيادات مدرّبة، واعية على أعلى مستوى،

---

[1] منال رشاد عبد الفتاح ، العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التّربية، 9. 98

[2] زينب زكي محمد، دور العلاقات الإنسانية في فعالية الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، بنها، جامعة الزقازيق، 1993.

[3] حسن عبد المالك محمود، المداولة الإشرافية بين الموجّه الفني والمعلمين. دراسة تقويمية، كلية التّربية، جامعة الأزهر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثالث، الإسكندرية، المجلد الثاني 1996.

ذات قدرات متميّزة، وأنه يجب أن يتوافر لهذه القيادات المعرفة العلميــة الرصينــة بمفــاهيم الإدارة التّعليمية الحديثة وأساليبها وتقنياتها، كما يجب أن يتوافر لها أيضا الخبرات والمهارات الإدارية التــي تتراكم نتيجة الخبرة المباشرة بمختلف جوانب العمل الإداري التربوي. من أجل ذلك فإن حسن اختيار القيادات وتوفير السبل المناسبة للكشف عنها وتنمية قدراتها يصبح أمرا واجبا وضروريا.[1]

ورغم أهمية تطوير هذا الجانب المهم من المنظومة التربوية، إلا أنه لابد من الإشــارة إلــى " أن ظروف الكثير من البلدان العربية لا تسمح لها بإنفاق المزيد من الأموال علــى مرفــق التّعليــم بسبب التضخم الهائل في أعداد التلاميذ عاما بعد آخر، ومن ثمّ يصبح ضروريا الاهتمــام بــالإدارة التّعليمية بهدف تحسينها وزيادة كفايتها، وعلاج مصادر الهدر، والحد من سرعة التصاعد في حجــم الإنفاق على التّعليم. إن الإدارة التّعليمية في الوطن العربي بحاجة إلى ثورة فــي مجــالات العمــل الإداري. وهنا تبرز أهمية التكنولوجيا وإمكان الاستعانة والاستفادة بها في إحداث الثورة الإدارية التي نحتاجها ".[2]

وينبغي أن نؤكد في هذا الصدد على أهمية ضبط مسألة الجودة النوعية في الإدارة، والتي من بين أهم عناصرها التوجه نحو اللامركزية، وأنسنة الإدارة، وتطبيق مبادئ المساءلة، والتركيز علــى الإنتاج والإنتاجية، وتنمية مهارات إدارة الوقت، وتوظيف التكنولوجيا، وتوسيع المشاركة في صنــع القرار، وفتح قنوات الحوار بين مستويات القيادة الإدارية التربوية.

رابعا : إشكالية السلطوية في التّربية العربية :

ترتبط مسألة السلطوية بالإشكالية السابقة أي إشكالية النظام الإداري التّعليمي. ونظــرا إلــى خطورة هذه المسألة السلوكية الثقافية، رأينا إبرازها في محور مستقل لإثارة التفكير حولــها، إذ أنــه يندر أن يتحدّث عن هذه القضية بشفافية حتى كأنها أصبحت جزءا من الممنوعات الثقافية (التابو).

فالسلطوية ظاهرة تتفشّى في كثير من أنظمة التّربية والتّعليم في الوطن العربي، فتعمل علــى الحد من كفايتها وفاعليتها، وتسهم في إعاقة تحقيقها لأهدافها. فالجو الذي يسيطر على عدد كبير مــن المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدّي أحيانا إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية والتّعليمية، وللعلم بشكل عام. كما أن للتربية العربيــة بنيتــها وتوجهاتها وأساليبها التي تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية. والســلطوية هــي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلا من التركيز على الحرية الفردية، أو هي ممارسة القــوة لــذات القوة ؛ ومن وسائلها استخدام القوة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج وغيرها. كمــا

[1] محمد سيف الدين فهمي وصلاح الدين جوهر : مرجع سابق، 2000، ص 15.

[2] صلاح الدين جوهر : مرجع سابق، 2000، ص 16.

أن التربية العربية عملت أحيانا كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأطفال على الخضوع والتبعية، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية. فابتداء من البيت ومرورا بالمدرسة وانتهاء بالجامعة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، يتم التعامل مع الفرد في بعض الأحيان بطريقة عنيفة ولا إنسانية وجامدة تقوم أساسا على إصدار الأوامر وفرضها دون مشورة أو مناقشة، حتى تعودت الأجيال الحديثة في كثير من البلدان العربية على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلق بحياتها ومستقبلها وشؤونها، وما عليها سوى السمع والطاعة. فقد شكلت نفسية التلقي عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع. لقد طغت السلطوية على بعض جوانب التربية العربية حتى كاد يسودها ما أسماه عبد الله عبد الدائم ب " نهج اغتيال العقول والنفوس ". وقد فشلت تلك التربية، كما يقول حسن الإبراهيم، في تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم وهو " خلق الملكات النقدية والفكر المستقل ". ويربط الإبراهيم هذا الفشل بظاهرة السلطوية. إن السلطوية التربوية تظهر جلية في عدد من جوانب العمل التربوي العربي كالمناهج وطرق التدريس والإشراف التربوي والإدارة التربوية وغيرها. وتعود أسبابها إلى عوامل كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وتاريخية... الخ. فالسلطوية هي سمة أساسية لبعض النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية العربية.[1]

وعند الملاحظة المتأنية الدقيقة، نستشف أن كثيرا من العلاقات في النظام التعليمي تشوبها شوائب التسلطية. فأساليب التلقين والتعليم المباشر الموجه من السلطة إلى المتلقي، وهيمنة المدراء وبقاؤهم لسنوات طويلة في الإدارة، وعدم إتاحة الفرصة لغيرهم لأسباب مختلفة، وفرض المناهج على الأساتذة، والعلاقات المتوترة دائما بين الأساتذة وموجهيهم، وعقاب الطلاب البدني أو النفسي جميعها مؤشرات تنبئ عن تفشي التسلطية البغيضة في أنظمتنا التربوية التي تؤدي إلى انعكاسات تؤثر في كفاية وفاعلية العملية التعليمية والتعلمية.

ولعل هذا الجانب التسلطي، أبرز ما يتضح في المسألة الإدارية، ويتضح ذلك في المركزية المتطرفة، والبعد عن الجوانب الإنسانية، وإهمال احتياجات الآخرين، والبعد عن المرونة، والشللية. " إن سلطوية الإدارة المدرسية تجعل المعلم أقل رضى عن مهنته، وأقل انتماء لها، وأكثر استعدادا لاستبدالها بمهنة أخرى عند أول فرصة عمل بديلة تتوفر له.[2] وإذا كان الأمر بهذه الأهمية، فينبغي التفكير جديا في أساليب حديثة لتخليص أنظمتنا الإدارية التربوية من هذا الداء الذي ينخرها، وهذا يلزم أولا إعادة النظر في أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال في الأسرة والمدرسة، بحيث تتجه هذه التنشئة نحو الوجهة الإنسانية والديموقراطية واحترام الآخرين وتقديرهم، واحترام الرأي والرأي المعاكس، وتعود العمل بروح الفريق والانفتاح والحوار. إن تنشئة على هذا الغرار قد تؤدي بعد

---

[1] يزيد عيسى السورطي : المرجع السابق، ص 235 - 236.

[2] يزيد عيسى السورطي : المرجع السابق، ص 253.

عقود من الزمن إلى تغيير البنية العقلية للمجتمع. هذا على المدى الطويل، أما على المدى القصير فهناك حاجة ملحة لحسن اختيار من توكل إليهم المسؤوليات الإدارية التربوية في الدول العربية، وصقلهم وتدريبهم باستمرار على الأساليب الإنسانية الحديثة في إدارة الأفراد، وربما يستدعي الأمر إيفادهم في بعثات خارجية للتدريب على الأساليب المتطورة في إدارة الأنظمة التعليمية.

إن الدور الأساسي الذي تقوم به الإدارة التعليمية والمدرسية، هو خلق المناخ المساعد على التعليم والتعلم، فمتى انتشرت الأساليب التسلطية والدكتاتورية، فلا يمكن لتنشئة واعدة أن تنمو وتترعرع إلا بالصدفة، ولا يمكن لمجتمع أن يبني مستقبل أجياله على الصدفة.

خامسا : إشكالية الإنفاق على التعليم وتمويله :

تولي الدول العربية عناية بالغة لنشر التعليم وتعميمه، وتخصص لذلك موازنات جيدة. والواقع أن هناك مؤشرات مزعجة على تدني القيمة الحقيقية لمخصصات الإنفاق على التعليم في البلدان العربية. لقد ارتفع الإنفاق على التعليم في البلدان العربية بالأسعار الجارية من 18 بليون دولار إلى 28 بليونا في 1995، ولكن معدل الزيادة منذ عام 1985، كان أقل بكثير من الفترة (1980 – 1985). أما إذا أخذنا في الاعتبار معدلات التضخم، وقد كانت شديدة الارتفاع في كثير من البلدان العربية، لتبين أن القيمة الحقيقية للإنفاق على التعليم في البلدان العربية كان في انخفاض منذ بداية الفترة المدروسة.[1] وتوضح المؤشرات أن الظروف الاقتصادية لكثير من الدول العربية لا تمكنها من تعزيز وزيادة نفقاتها على التعليم، وذلك بسبب الزيادة السكانية المذهلة والتضخم العالمي وارتفاع كلفة التجهيزات والتقنيات التعليمية، مما سيؤثر حتما على نوعية التعليم التي يثار حولها أكثر من سؤال وسؤال كما وضحنا سابقا.

" ورغم تزايد الإنفاق العام على التعليم بشكل مطلق، وكنسبة من الناتج القومي الإجمالي فيما بين 1980 و1992، إلا أن الإنفاق معبرا عنه بمتوسط الإنفاق للفرد من السكان قد تراجع. ويرتفع نصيب المرتبات في الإنفاق الجاري ليصل إلى نحو 94 % في حالة تونس وذلك خلال الفترة من أوائل الثمانينات وحتى أوائل التسعينات ". ولا يختلف الحال كثيرا عن هذا الوضع في بقية البلدان العربية. وهذه الوضعية لها انعكاسات غالبة على قضايا التطوير والبحث، وتبني التجارب الريادية، وتوفير التجهيزات، وتدريب المعلمين، وقس على ذلك.

ولمعالجة إشكالية الإنفاق والتمويل، انتهجت معظم الدول العربية، باستثناء الجزائر، سياسة منح التراخيص لمؤسسات القطاع الخاص للاستثمار في الخدمات التربوية وفق ضوابط ومعايير

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 2 – 3.

مقننة. ولئن كانت هذه المؤسسات تحقق أرباحا طائلة في كثير من الدول خاصة النفطية، إلا أن وجودها قد ساهم في تعميم التعليم وتوفيره على نطاق واسع، وفوق ذلك تحسين نوعيته وجودته. ولئن كانت التراخيص تمنح الآن للاستثمار في التعليم الأساسي والثانوي، إلا أن هناك دولا قد بدأت في منح التراخيص للمؤسسات للاستثمار في التعليم العالي. وهذه الحركة، رغم أهميتها، تواجه تشددا سوف تعمل الظروف الاقتصادية وضغوط المؤسسات الاستثمارية على ذوبانه في قابل الأيام.

وبخصوص الأجور الحقيقية للعاملين في حقل التعليم في الوطن العربي، باستثناء المدرسين الحكوميين في دول الخليج العربي، فإن الأجور والرواتب منخفضة، وغير مشجعة، ولا تتلاءم مع مستويات التضخم وغلاء المعيشة، مما أدى إلى بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، وفتور حماس المعلمين ولجوئهم إلى العمل الإضافي الذي لا يتناسب أحيانا ووضعيتهم وخصوصية مهنتهم، وهذه الأمور جميعا تنعكس على إنتاجية وأداء المعلمين وكفاية النظام التعليمي.

سادسا : إشكالية جودة التعليم ونوعيته :

يجمع الخبراء والمعنيون بالهم التربوي في الدول العربية على أن مقتل التعليم يكمن في تردي نوعيته وجودته. فلا يزال التوجه منصبا على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمساءلة النوعية، وضبط إجراءاتها على كافة الأصعدة والمستويات، " إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار واللفظية والسلطوية وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي، أو الوصول إلى كثير من الفئات المحرومة والانفصال عن عالم العمل وتعدد الأنماط وتباينها بين تعليم حكومي وخاص، وطني وأجنبي، ديني وعلماني، وتدني مستوى المعلمين، إلى غير ذلك من العيوب والنواقص ". ونتيجة لهذا كله أصبح التعليم في العالم العربي عائقا التنمية بدلا من أن يكون عنصرا فعالا في إحداثها، وقيدا يربط بالماضي ويدفع إلى الوراء أو إلى التغريب بدلا من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل ودعم الهوية الثقافية العربية.[1] وهذا الرأي يتفق مع الدراسات الملحة التي ترى أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على ناتج التعلم في الدول العربية، وهي تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها.[2]

ويؤيد هذه الآراء الدكتور محمد عابد الجابري إذ يقول : " إن اكتظاظ الصفوف والمدرجات بالتلاميذ والطلاب، جعل نسبة التلاميذ إلى المعلمين والطلاب إلى الأساتذة مرتفعة جدا، فصارت الطريقة التقليدية هي الوحيدة الممكنة، وأصبحت مهنة التعليم حشو أدمغة المتعلمين بما أمكن من

---

(1) محمد نبيل نوفل. مرجع سابق 1996، ص 26 – 27.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 4.

المعلومات بدل المساعدة على تنمية قدراتهم ومواهبهم وتوجيهها الوجهة التي تناسبها... والتعليم السائد اليوم في الوطن العربي هو إما تعليم تقاني يصنع عقولا قانونية دغمائية، وإما تعليم ميثولوجي تلقيني يصنع عقولا راكدة أسطورية. والقاسم المشترك بين هذين النوعين هو غياب السؤال النقدي، سؤال : لماذا وكيف ".[1]

وتؤيد الشواهد والدراسات الميدانية هذا التدني في نوعية التعليم. ومن الأمثلة ذات الدلالة بهذا الشأن حالة الأردن، وهي دولة عربية تتمتع بمستوى تعليمي متميز على نطاق الوطن العربي. فقد كانت الأردن الدولة العربية الوحيدة التي شاركت في أحد الاختبارات الدولية لقياس مهارات التعليم المختلفة في العلوم والرياضيات عام 1991/90، وذلك للطلبة الذين بلغوا 13 عاما من عمرهم. أما المحصلة فهي مخيبة للأمال، حيث حصلت الأردن على أدنى النتائج في كلا المجالين. وقد لوحظ أيضا أنه بينما حقق الطلبة الأردنيون درجات عالية في مجال معرفة المفاهيم والحقائق العلمية، فإن إنجازهم كان متدنيا في المهارات الخاصة بحل المشكلات العلمية في الرياضيات والربط في العلوم. وهذه المهارات تعد أساسية في مجال الحياة العملية لخلق قدرات حل المشاكل غير الروتينية، والتكيف مع التغيرات التي قد تنشأ في مجال الحياة والعمل، واتخاذ القرارات على أساس الفهم والإدراك، والربط بين الأمور على أساس منطقي.[2] وتذكر للأردن جرأتها على المشاركة في هذه المسابقة الدولية التي أحجمت كثير من الدول التي تم الاتصال بها عن المشاركة فيها. ولو شاركت بعض الدول الأخرى لأتت في مرحلة متدنية عن الأردن.

كذلك أبرزت عدة دراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق والكويت والأردن، الضعف الملحوظ في الإملاء عند إجراء الاختبارات المختلفة. بل وجدت إحدى الدراسات أن المستوى التحصيلي للطلبة يتراجع عاما بعد الآخر، وأن بعض الطلبة وصلوا للصف الثامن والتاسع وهم لا يجيدون الكتابة. إضافة إلى ذلك فإن طلبة القسم العلمي الذين يدرسون بجامعة العلوم والمعروفين بتفوقهم الدراسي، يقعون في أخطاء إملائية ونحوية في كتاباتهم.[3]

ويترتب على تردي جودة التعليم، عدة أمور، أهمها ضعف إنتاجية العمالة، ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي للتعليم، وتفشي البطالة بين المتعلمين، وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمى منهم.[4]

---

[1] محمد عابد الجابري. مرجع سابق، بيروت 1996، ص 11.

[2] World Bank, Claiming the Future. 1995, P 40.

[3] علي موسى الشوملي. " ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس، طرق العلاج ". دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون (أ) العدد الثالث 1995.

[4] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 4.

هذا الوضع المتمثل في تردي جودة التعليم يحتم الأخذ بأهم موجهات وإجراءات ضبط الجودة النوعية،[1] ألا وهو التقويم المتواصل لجميع الجزئيات المكونة للنظام التعليمي، وهذه نقطة تكاد تكون مفتقدة في النظام التعليمي، إذ أن الجانب التقويمي الأساسي هو تقويم أداء الدارسين، وإلى حـد مـا وبطريقة شكلية روتينية تقويم أداء المدرسين، وفق إجراءات لا يترتب عليها شيء البتة. ويلاحظ أن هناك غيابا حقيقيا للتقويم الداخلي أو الخارجي للمنظومة التربوية في الوطن العربي، إلا باستثناءات محدودة لا يقاس عليها. ونتصور أنه آن الأوان لوضع آليات عربية جادة قطرية وإقليمية لتقويـم أداء المؤسسات التعليمية وقياس كفايتها واعتماد نتائج هذه الدراسات والتحليلات استثمارا عقلانيا لإصلاح الخلل وتعزيز الإيجابيات، وهذا لن يتم إلا إذا توفرت الإرادة السياسية الواعدة والجرأة من قبل صناع القرار التربوي لقبول هذه الآليات التي لا ينبغي استبطاء تبنيها احتجاجا بمقولات وحجج تجاوزتـها الشعوب.

سابعا : إشكالية نظم الامتحانات :

ينظر إلى الامتحانات نظرة محورية في العملية التربوية في الوطن العربي، وكـأن الـهدف الأساسي من عملية التعليم والتعلم هو اجتياز الامتحان. وعند الامتحانات تعلن حالات الطوارئ لـدى الأسر العربية، وينشغل المجتمع بأسره بهذه القضية. ولا أتصور أن هناك مجتمعا يولي هذه المسـألة من الهيبة كما نوليها نحن، ليس قصورا في الآخرين، إنما قصورا في فهمنا نحن لما ينبغي أن تكـون عليه التربية وما ينبغي أن تقوم به الامتحانات. وقد واجهت الامتحانات ولا تزال انتقـادات حـادة، فيذكر السورطي أن الامتحانات بدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس الكثير من الطلاب. فهي في معظمها تتسم بقلة المرونة وضعف التعمق في معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفـظ الببغاوي وقياس القدرات العقلية الدنيا فقط، كالتذكر والفهم، وإهمـال عمليـات التطبيـق والتحليـل والتركيب والتقييم، والافتقار إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعيـة والشـمول وسهولة التطبيق والتدرج في الصعوبة والسهولة.[2]

وفي دراسة متعمقة حول الامتحانات في الوطن العربي توصل " ناثر ساره " إلـى النتـائج التالية حول الامتحانات :

---

(1) Jerome S. Arcaro : Quality in Education. St Lucie press. Florida, U.S.A. 1995.

(2) يزيد عيسى السورطي : مرجع سابق، 1998، ص 247.

أ. " الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئا واحدا بل أشياء كثيرة مختلطا بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئا ما ".

ب. " ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج (أو عينة معقولة منها)، ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا في امتحان ما فتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه ".

ج. " الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأي المصحح ".

د. " ونظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولته التالية ".[1]

ويطال النقد الموجه للامتحانات جوانبها المتعددة، ونقصد بذلك مركزية ولامركزية تنفيذها، وأنواعها، ونظم النجاح والارتقاء من مستوى دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، ومواصفات صياغة الأسئلة، والتصحيح، والبطء المقيت في إخراج نتائج الدارسين التي تصل في بعض البلدان إلى عدة أشهر، والطقوس المتشنجة التي تضبط سير الامتحانات. وتتواتر الروايات بأن هناك سياسات غير معلنة في بعض البلدان، خاصة ذات الأوضاع الاقتصادية والتي تنهج سياسة الباب المفتوح لخريجي الثانوية العامة الصعبة، للتشدد في سياسات الاختبارات والتصحيح خاصة في امتحانات البكالوريا (الثانوية العامة)، وفي الجامعات، وذلك لاعتبارات اقتصادية وسياسية واضحة. هذا الجانب هو الذي يجعلنا نفهم تدني نسب النجاح في امتحانات الثانوية العامة في بعض الدول لتصل إلى 30 أو 40 % من إجمالي الطلاب والطالبات المتقدمين للامتحانات.

وخلاصة القول إن الامتحانات أمر لابد منه إذ لا بديل عنه، لكنها في هذه المرحلة تستدعي إعادة النظر في الأنظمة واللوائح والممارسات واختيار البدائل المتاحة ومسايرة ما هو معمول به في العالم، ونشر ثقافة تربوية تقلل من رهبة الامتحانات. إن بعضا من الدول العربية بدأت خلال السنوات الماضية في فتح هذا الملف ودراسته دراسة جادة، والمأمول أن تحذو بقية الدول العربية حذوها إن أردنا أن نقلل من تأثير هذه الإشكالية ذات المردود السلبي على المسيرة التعليمية والتعلمية.

[1] ناثر ساره : التربية العربية منذ 1950، عمان، منتدى الفكر العربي 1990.

ثامنا : إشكالية ازدواجية التعليم :

من أخطر التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، مسألة ازدواجية التعليـــم. ففـــي جميـــع المجتمعات العربية هناك نمطان أساسيان للتعليم، أولهما تعليم عصري تتخرج منه وتغلب عليه قيـــم العصر ومعطياته، وتعليم ديني (إسلامي ومسيحي)، إضافة إلى نمط ثالث وهو نمط التعليم الأجنبـــي الذي يدرس فيه المواطنون وغير المواطنين بلغة أجنبية وثقافة أجنبية. ولكل نظام من هذه الأنظمـــة خصائصه وقيمه وأفكاره وتقاليده التي يتشبع بها الدارسون. وفي كثير من الأحيان يعيش المواطنـــون الدارسون في هذه الأنظمة، رغم انتسابهم إلى نفس المجتمع، وكأنهم يعيشون فـــي جـــزر معزولـــة ويهيؤون لمجتمع مختلف عن الآخر. هذه الازدواجية أو التعددية تحدث انفصاما ثقافيـــا واجتماعيـــا داخل المنظومة المجتمعية، وتحدث بين المواطنين ما صنع الحداد، خاصـــة إذا مـــا وظفـــت هـــذه الاختلافات الثقافية والتكوينية وسيست لخدمة أهداف لا تمت بتاتا للصالح العام للمجتمع. إن الحالـــة اللبنانية التي انتهت إلى غير رجعة تعزى نسبيا إلى الأثر السلبي لتشتت التكوين الثقـــافي والـــتربوي والقيمي وتنوعه داخل المجتمع الواحد.

وحتى في الحالات التي تبدو فيها المناهج الرسمية (الظاهرة) الخاصـــة بمؤسســـات التعليـــم الديني والعصري، متقاربة في بعض النظم والمؤسسات التعليمية، " إلا أنها تختلف وتتضارب فيمـــا يطلق عليه بالمناهج المستترة أو الضمنية أو الخفية. وهي التي تحتضنها وتفرزها الأجـــواء والقيـــم الاجتماعية المتعارف عليها في السياق الاجتماعي العام، والذي يختلف عن السياق الرسمي المعلن في توظيف تلك المؤسسات[1]. هذه الازدواجية التعليمية تخلف، أو تستثمر، لخلق جبـــهتين متضـــاربتين عقليا في بعض المجتمعات، إحداهما تسمى علمانية والأخرى دينية متشددة، وكأنهما لا تنتميان إلـــى المجتمع ذاته والثقافة ذاتها والدولة ذاتها.

وفي إطار هذا التضاد، يحاول كل منهما أن يكون له الدور الأكبر في تشكيل الـــرأي العـــام وتوجيه المجتمع، والتواجد في مراكز النفوذ والقوة. وإذا كان هذا التيار المتضاد قد نشط في العقـــد الماضي، إلا أن التدخلات الحكيمة قد هدأت من حدته وسطوته، ولكنه لم يندثر تماما. وهذا الوضـــع يتضمن الشيء الكثير لصناع القرار التربوي ليس في الدول التي تعرضت لمثل هذه الأمور، ولكـــن في بقية أجزاء الدول العربية لأنها هي الأخرى تصطلي، مباشرة أو غير مباشرة، بنيران هذا التيـــار الازدواجي والتعددي.

---

[1] حامد عمار : مرجع سابق، 1992، ص 56.

تاسعا : إشكالية نشر ثقافة المعلوماتية :

التوسع المذهل للمعلوماتية وثقافتها واستخداماتها أصبح سمة أساسية مـــن ســـمات العصـــر وخاصة العالم المتطور. فعالمنا المعولم أصبح عالما محوسبا. فالحاســـوب أصبـــح يطاردنـــا مـــن المصرف إلى المكتبة، إلى الأسواق العامة، إلى المدارس، إلى كل زاوية من زوايا محيطنا. ورغـــم هذا التطور، " إلا أن المدرسة العربية ما زالت بعيدة عن روح العصر، عصر المعلومات. ففي حيـــن تسعى الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن تجعل كل تلاميذ المدارس قادرين على استخدام الحاســـوب بحلول عام 2000، نجد أن معظم المدرسين في الوطن العربي، دع عنـــك التلاميـــذ، لا يتعـــاملون معه ".[1]

وتصريحات المسؤولين في إسرائيل تشير إلى أن مخططهم في مجـــال نشـــر المعلوماتيـــة يستهدف توفير حاسب لكل عشرة تلاميذ في المدارس على أن تتزايد هذه النسبة تدريجيا، والبون بيننا وبينهم شاسع.

إن جوانب القصور في توظيف المعلوماتية لدينا لا يقتصر على ضعـــف اســـتخداماته فـــي التدريس، بل يمتد لقصور توظيفه في الإدارة والبحث وتنظيم مستوى العمل الإداري الـــتربوي فـــي جميع مراحل ومستويات التعليم، وبالذات بالتعليم الأساسي الذي يمثل القاعدة الصلبة للمراحل الأخرى من التعليم. إن المتابع لحركة نشر ثقافة المعلوماتية يسعد بالمجهودات والمشروعات العربيـــة التـــي بدأت تنتشر في السعودية وسوريا والكويت ومصر وتونس والأردن ولبنان والبحرين والمغرب. ولكن ما حدث ينبغي أن يترجم وفق خطة قطرية لكل دولة على حدة للتوسع في نشر الثقافة المعلوماتيـــة، يكون للتعليم فيها حصة الأسد.

عموما، إن الاتجاهات التربوية الحديثة أصبحت تركز على التعلم الذاتي، وضرورة تربيـــة الجيل وفق متطلبات بيئة تكنولوجيا المعلومات، واستخدام البرمجيات التعليمية التي لا مفر من التعامل اليقظ معها لإعداد جيل يتعامل مع روح العصر وجوهره. ويقتضي السياق هنا أن نعرج على مســـألة المكتبة المدرسية الحديثة التي ترتبط ارتباطا مباشرا بهذه المسألة، لأنها منظومة من منظومات نشـــر ثقافة المعلوماتية. فالمكتبات المدرسية الحالية والتي تسير وفـــق طريقـــة تقليديـــة قوامـــها الكتـــاب واستعارته، ينبغي إعادة النظر في آليات بنائها وتسييرها ونظرتنا نحوها. فلا بد لتربيتنـــا أن تولـــي أهمية أكبر للمكتبة المدرسية وتسييرها وفق معطيات الآلية الحديثة لإقامة المكتبات، ونقصـــد بذلـــك توفير مكان مناسب، وتوفير مستلزمات المكتبة من كتب ودوريات وصور وأفلام تعليمية، ووســـائل سمعية وبصرية، وفيديو، وأقراص مندمجة، وحواسيب، وبرمجيات تعليميـــة، حتـــى يتســـنى لـــهذه

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الطريق السريعة للمعلومات في الوطن العربي. الواقع والآفـــاق. 1999، ص 137.

المكتبات أن تؤدي دورها المساند في عملية تثقيف الناشئة وتربيتها. إن هذا يستلزم جهدا ومالا ولكن ليس هناك طريق آخر لتجويد التعليم وتطوير نوعيته.

بعد هذه المناقشة المكثفة عن أبرز التحديات والإشكاليات التي تواجه أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين، يبقى أمامنا البحث عن صيغ الإصلاح والتطوير، وعلاج هذه الإشكاليات. والسؤال الذي يفرض نفسه هو : " ما هو الطريق إلى الإصلاح ؟ وكيف يتم هذا الإصلاح " ؟ ويقيننا أن إصلاح التربية والتعليم في الوطن العربي لا يمكن أن ينظر إليه بمنأى عن الإصلاح الشامل السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، لأن هذه الأنظمة تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مسيرة التربية والتعليم.

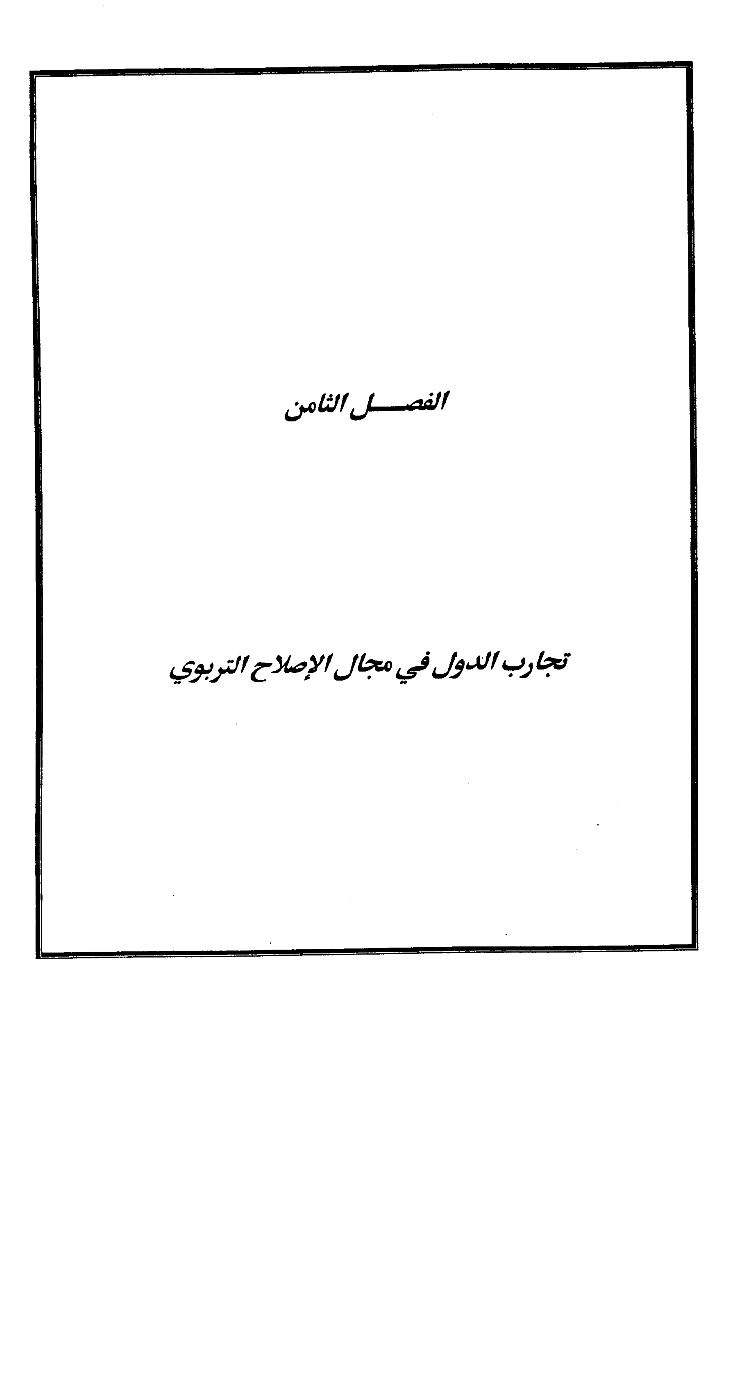
إننا لا نملك حلولا سحرية للإشكاليات المذكورة، ولكننا نجزم بأن المشهد الذي ستكون عليه وضعية الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين سيحدد إلى حد كبير آلية التعامل مع هذه التحديات وغيرها. ويشير بعض علماء المستقبليات، إلى أن الوطن العربي يمكن أن يدخل القرن الحادي والعشرين بإحدى السيناريوهات أو المشاهد التالية :

1. **مشهد التدهور**، أو السيناريو الأندلسي، نسبة إلى عهد الانحطاط وملوك الطوائف في الأندلس بين القرنين الثالث عشر والخامس عشر، فيصيب الوطن العربي مزيد من التفكيك والضياع، وتصيبه الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتتفجر فيه الثورات والقلاقل، وينتهي به كل ذلك إلى مزيد من التبعية والهيمنة الأجنبية على قدراته جميعا. وهذا الاحتمال قائم بالفعل.
2. **مشهد الإصلاح**، أو السيناريو الأيوبي، نسبة إلى صلاح الدين الأيوبي الذي وحد مصر والشام لوقف التدهور العربي – الإسلامي، ووقف المد الصليبي، ثم البدء في تصفيته خلال الربع الأخير من القرن الثاني عشر. " وينطوي هذا السيناريو على إدراك متزايد بضرورة الإفلات من مغبة السيناريو الأندلسي، وعلى استنفار شروط ومكامن الثورة الصناعية، ولو من قبيل الدفاع عن الذات ". وهذا السيناريو ذو طبيعة وسيطة، فهو مهدد دائما بالنكوص والارتداد إلى السيناريو الأندلسي، أو يمكن تطويره بالاتجاه الأفضل نحو السيناريو العمري، أي مشهد الانطلاق...
3. **مشهد الانطلاق**، هذا هو أفضل الاحتمالات المستقبلية للوطن العربي، ويمكن تسميته " بالسيناريو العمري " نسبة إلى عمر بن الخطاب. واختيار هذا الاسم مقصود به التذكير أولا بأن التوحد العربي ممكن، وثانيا، بأن العدالة الاجتماعية، والمشاركة السياسية في ظل هذا التوحيد هما أيضا أمران ممكنان، وهذه الأمور الثلاثة معا – التكتل العربي من المحيط إلى الخليج اقتصاديا، وسيادة العدالة الاجتماعية، وإنجاز التحول الديمقراطي – تعني أن العرب يتعاملون بالعقل مع روح العصر، وتعني أن مواردهم وقواهم البشرية الكامنة، ستستنفر أيما استنفار، وبالتالي تعطيهم فرصة حقيقية لدخول مضمار الثورة التكنولوجية الثالثة... دون أن يضحوا بهويتهم الثقافية كأمة واحدة، ودون أن

يضحوا باستقلالهم السياسي وترابهم الوطني والقومي نتيجة الإلحاق أو الالتحاق بتكتلات عملاقـــة أخرى ".[1]

والسيناريو العمري، هو الأمل والخيار الذي ينبغي أن يعجل الوطن العربي بتشكيله كي يكون له موقع في المنظومة الدولية تليق بحضارته وتاريخه وأمجاده، وحتى يتمكن من أن يبني نظامـــا تربويا فاعلا وواعيا يعيد فيه مسيرته الأولى.

[1] منير بشور. أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيجيات التربوية في البـــلاد العربية، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر. العدد الأول 1997، ص 47 – 48.



الفصـــل الثامن

تجارب الدول في مجال الإصلاح التربوي

تجارب الدول في مجال الإصلاح التربوي

شغلت مسألة الإصلاح والتطوير التربوي فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية طوال عقود عديدة. وحدثت حركة الإصلاح هذه، كردّة فعل حضارية لمواجهة بعض الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاهات. فهزيمة اليابان في الحرب العالمية وتدمير جزء كبير من بنيتها الأساسية، وهزيمة ألمانيا وحلفائها في الحرب العالمية الثانية، وتخوّف الأمريكيين من إطلاق الروس للقمر الصناعي سبوتنيك، وما يحمل كل ذلك من مضامين بالغة، كانت جميعها حوافز جعلت هذه الدول تراجع جديا أنظمتها التربوية في محاولة لإصلاحها، حيث أدركت أن الذي انتصر في الحرب أو تفوّق في العلم أو التقانة، إنما هو الإنسان والنظام التربوي الذي شكّله وكوّنه، ولا سبيل إذن لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال مواجهة العلم بالعلم، والفكر بالفكر، والتربية بالتربية، والتقانة بالتقانة. من هنا، أتى الاهتمام المتزايد بالإصلاح والتطوير التربوي.

وتزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها وتجويدها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها. إن الدخول بتفاصيل موسّعة حول الإصلاح التربوي، ومفاهيمه، وواقعه، أمر يتجاوز حدود هذا الفصل. بيد أننا سوف نحاول إلقاء الضوء على بعض هذه الجوانب من خلال محاور أربعة نضمنها في الصفحات التالية من هذا الفصل.

أولا : الإصلاح التربوي : مفهومه، ومجالاته، وإشكالياته :

الإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متّفق بشأنها وغاياتها. ولسنا بحاجة إلى أن نذكر أن الإصلاح التربوي لا يمكن تصوره أو تنفيذه في فراغ ؛ ففي حين أن بالإمكان إدخال بعض التحديدات الثانوية نسبيا، كتغيير هندسة الأبنية المدرسية، أو تغيير الجدول الدراسي اليومي، دون الحاجة إلى الرجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، فإننا نجد أن أي إصلاح يمس جوانب أخطر شأنا، يكون بطبيعته جزءا من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنظام التعليمي. فالتغيرات التي تمس سياسة اختيار المعلمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم من شأنها أن تؤثر على مكانهم في سوق العمالة ، مع ما يستتبعه ذلك من آثار بالنسبة إلى التنقل وتغيير الوظيفة ... كذلك فإن الإصلاحات التي تتم في

محتوى التعليم، تعكس سواء عن قصد أو غير قصد، التغيرات التي تطرأ على الفكرة التي يكوّنها المجتمع عن مستقبله. كما أن للتغيرات التي تحدث في النظم التعليمية آثارها فيما يتصل بالانتفاع بفرص التعليم، والاختيار، والحراك المهني، ومن ثم فهي مرتبطة ارتباطا وثيقا ببنية الوضع الاجتماعي وطموح الأفراد. ثم إن ما يحدث من تغيير في رصد الموارد لمختلف مراحل التعليم (كتخصيص مزيد من الاعتمادات للتعليم الابتدائي والأساسي، وتخصيص موارد أقل للتعليم العالي)، أمر يرتبط بالأولويات الاجتماعية العامة، وبأنماط العمالة... [1]

وبصورة عامة، تنتظم الإصلاحات التربوية حول قضايا إصلاحية رئيسية، لعل أبرزها وأبعدها أثرا، هي تلك التي تسعى إلى المزيد من التكافؤ في الفرص التعليمية، ومن ثم تحقيق المزيد من المساواة والعدالة في توزيع فرص الحياة بين الناس. وثمة أنواع أخرى من الإصلاحات التربوية تتّصل بالتغييرات الكبرى التي تتمّ في محتوى البرامج التعليمية ومادتها، والإصلاحات البنيوية والمادية المبنية على الاستشرافات والتنبؤات المستقبلية، ومعالجة إشكاليات التنمية خاصة في المناطق الريفية، وخاصة الفقيرة منها.[2]

وتختلف الإصلاحات والتجديدات التربوية في مدى انتشارها وذيوعها اعتمادا على اعتبارات عدة، أهمها مدى ملاءمتها ومواءمتها للوسط المطبقة فيه، وقابليتها للتطبيق والتجريب، وكلفتها المادية، ومرجعية انبعاثها، ودرجة التحمّس إليها من قبل صنّاع القرار والمستفيدين والمنفّذين. وتؤكّد التجربة الدولية على أهمية البحث التربوي، بشقّيه النظري والميداني، في بلورة الإصلاحات التربوية، وتشكيلها قبيل صياغة تعميمها بعد التثبت من جدواها ومناسبتها وقدرتها على إحداث التغييرات المأمولة والمطلوبة.

ولعله من الضروري التنبيه إلى أن مسألة الإصلاح التربوي مسألة معقدة للغاية، وليست تقنية صرفة كما قد يتصوّرها البعض. هذه المسألة يتشابك فيها السياسي بالثقافي والاقتصادي بالاجتماعي، وتتدخّل عوامل وعوائق تحدّ من تقدمها. وأهمّ هذه العقبات والعوائق، التصورات الثقافية الراكدة، وهيمنة بنى وممارسات تربوية ارتبطت بتأثيرات ثقافية أجنبية، تعوّدتها الأجيال جيلا بعد جيل، وتعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التربوي، وضبابية الرؤية بالنسبة إلى أولويات الإصلاح نتيجة لنقص المعلومات، وندرة ذوي الكفاءات القادرين على رسم خرائط الإصلاح ومشاهد التطوير، بناء على أسس علمية مقنّنة، إضافة إلى محدودية الميزانيات التي تخصص للبحث والتطوير التربوي،

---

[1] هانز فايلر : تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته، التربية الجديدة. العدد الثاني عشر، آب أغسطس 1977، السنة الرابعة، ص 43.

[2] هانز فايلر : المرجع السابق ص 46 – 48.

حيث أن ما يعادل 90 % من موازنات التربية في الدول العربية تخصص للمرتبات، والنسبة الباقية تخصص للتشغيل والتجهيز، ونسبة قليلة لا تذكر تستقطع من هنا وهناك لقضايا البحث والتطوير.

ثانيا : بدائل التغيير التربوي وطرائقه ومعاييره :

لا يوجد مسار أوحد أو استراتيجية واحدة يبنى على ضوئها الإصلاح التربوي، بل هناك بدائل ومسارات واستراتيجيات يمكن أن تتبنى لترجمة الأهداف المأمولة إلى صيغ وبرامج تطبق بشكل تجريبي على أرض الواقع، ويتم تعميمها متى ما أثبتت التجربة الميدانية فاعليتها وكفايتها. وبشكل عام، توجد ثلاثة بدائل أساسية لمشاريع الإصلاح التربوي، تتمايز عن بعضها البعض على أساس قربها أو بعدها أو اندماجها بحياة العمل والإنتاج، أو تجاوزها لهما. هذه النماذج هي : نموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي، ونموذج الإنماء التربوي المنتج، ونموذج الإنماء الثقافي الشامل. [1]

وتمت صياغة هذه النماذج بناء على مراجعة معمقة لكثير من مشاريع الإصلاح التربوي، في كثير من الدول الغربية والشرقية والرأسمالية والاشتراكية. فنموذج الإنماء التعليمي الأكاديمي، وهو كما يدل عليه اسمه، عبارة عن نسخة منقحة من النظام التعليمي الأكاديمي المعروف، الذي استقر قبل الاستقلال، وأحيانا كثيرة بعده أيضا في عدد كبير من البلدان المتنامية. وهو يحاول عن حسن نية أو عن قصد تضليل، ألا يتقدم بالتعليم إلى حد الارتباط - ولو جزئيا - بحياة العمل والإنتاج، بل يحصر تقدمه في مضمار تطوير أهدافه، وأساليبه وطرائقه ووسائله، ضمن الخط الأكاديمي نفسه، معتمدا على تغييرات كثيرة لا تغير شيئا في التعليم من حيث الجوهر[2]. وتعرض هذا الأنموذج لانتقادات عدة من رجالات الاختصاص والمعنيين بالهم التربوي.

ففي إطار هذا الأنموذج، ينظر إلى المشكلات التربوية على أنها مشكلات تربوية بحتة، وتربوية فقط لا غير، ولا يمكن أن تعالج بمعزل عن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها. ولعل أهم التجديدات التي أدخلها هذا البديل على مراحل التعليم، هي استنباط مرحلة جديدة تهتم بالتلاميذ قبل دخولهم المدرسة بقصد توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال، واستخدام الطرائق الناشطة التي تعتمد على البحث والمناقشة في الصف، وعلى نشاط التلميذ وإيجابيته، واشتراكه الفعلي في عملية التعليم.

ويركز هذا البديل على الطابع النظري واللفظي في مناهج هذا البديل، وعلى استخدام اللغات الأجنبية التي هي لغة المستعمر على حساب اللغة الوطنية، ويأخذ النموذج بأسلوب وتقنية المناهج المتكاملة، إذ تدمج الدروس الاجتماعية في منهج موحد، موزع على وحدات تعليمية، وكذلك الأمر

---

[1] أحمد صيداوي وآخرون. الإنماء التربوي. معهد الإنماء العربي، 1982، بيروت، ص 111 - 206.

[2] أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق، ص 111 - 112.

بالنسبة إلى العلوم المتكاملة والعاملة. ويخصص النموذج جزءا للتربية والفنون، وحصص الفراغ التي تستثمر في مشاريع ترفيهية أو زيارات ميدانية تحت إشراف المعلمين. ولعل الجانب الذي لم يطرأ عليه أي تغيير في هذا البديل الأكاديمي هو الامتحانات، فهي لا تزال أكاديمية تقليدية تعطي أهمية بالغة على حساب الجانب التعليمي وتركز على الحفظ والاستظهار.

ولعل الجانب الأكثر وضوحا في هذا البديل، هو الغياب شبه التام للتعليم الفني والتدريب المهني في هذا النمط من التعليم. ورغم ذلك، فقد يكون هذا البديل، بعد تكييفه ومواءمته، مناسبا للبلدان ذات الأوضاع الاقتصادية الخاصة التي لا تمكنها ظروفها من توفير تقنيات التعليم الفنيّ والمهني ومستلزماته على نطاق واسع، خاصة متى ما تم تطعيمه بأنماط من التعليم الفني والتقني غير المكلف أو إذا ما تمت إتاحة فرص التدرب للملتحقين ببرامج التعليم النظامي، التدرب على شكل دفعات وبطريقة مبرمجة بالتعاون مع مؤسسات وشركات القطاع الخاص ضمن برامج يتفق بشأنها مع الجهات ذات العلاقة، تحقيقا لمبادئ ربط التعليم بعوالم وسوق العمل حتى لا تنفصل التربية عن جوهر عصرها وروحه.

وفيما يتعلق بنموذج الإنماء التربوي المنتج، فإنه يقوم على التوسع الديمقراطي في مراحل التعليم المختلفة، ويستهدف تحقيق الانسجام الكامل بين حاجات سوق العمل إلى الأيدي العاملة المدربة، وبين المتخرجين في مراحل التعليم المختلفة. أما هدفه الأسمى، فهو تحقيق المتطلبات التعليمية لمبدإ العمالة الكاملة. وبشكل عام، يمكن القول إن الشرط الأساسي الذي يحكم النموذج التربوي المنتج، هو وجود خطة إنماء اقتصادي–اجتماعي متكاملة.[1]

ويستند هذا الأنموذج إلى عدة اعتبارات تشكل بنيته وموجّهاته، أهمّها ما يرتبط بالمفهوم الواسع للتعلم الذي يمكن أن يتم في أي مكان أو زمان، وما المدرسة إلا مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع التي تعنى بالتعليم والتعلم. وفي ضوء هذا المفهوم، يولي هذا الأنموذج عناية خاصة بالتعليم غير النظامي وتعليم الكبار بمفهومه الواسع، سواء برامج محو الأمية الحضارية، أو التدريب المستمر، أو التعليم بالمراسلة، والتعليم عن بعد، أو التعليم التقني المسائي، أو برامج الثقافة العامة والشعبية، أو برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وغير ذلك من الصيغ غير النظامية للتعليم.

ويؤكد أنموذج الإنماء التربوي المنتج على إلزامية التعليم، وسقفها يحدد في ضوء التقدم الاقتصادي، والتوسع في فرص التعليم لما قبل المرحلة الابتدائية من الشهر السادس حتى السنة السابعة من العمر، وتنوع مسارات التعليم الثانوي بما يخدم احتياجات سوق العمل، وزوال المفهوم النخبوي للدراسات الجامعية والعليا، وتحقيق التوازن بين المواد الأدبية والعلمية بالإضافة إلى المواد التطبيقية تحقيقا لمفهوم التّربية الإنسانية العلمية الجديدة.

---

[1] أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق. ص 150 - 178.

وفيما يتعلق بمسألة الامتحانات والاعتراف بالشهادات، فإن البديل يقف منها موقفـــا مرنـــا. فالاختبارات لا تشكّل هاجسا مقلقا كما هي عليه الحال في النموذج الأكاديمي التقليدي، أو في نمـــوذج الإنماء الأكاديمي. فينظر إلى الامتحانات، التي عادة ما تكون محدودة في مرات تأديتها، نظرة تقدميـــة كجزء من عملية التعلم، ويمكن في حالة الفشل أو التعثّر، إعادتها أو ترحيلـــها، أو اســتكمال بعــض جوانب القصور بنشاطات تعوض ما برز من قصور. أما مسألة الشهادات ومعادلتـــها، فـــإن أمرهـــا موكول إلى اقتصاديات السوق وتقييم أرباب العمل بناء على تشخيصهم لكفاية المتخرجين وقدراتـــهم. فمعادلة الشهادات أو الاعتراف بها، هي مسألة غير مطروحة للجدل، أما ما هـــو مطـروح للجـدل والحوار والمناقشة، فهي المسائل المرتبطة بوضع ضوابط وإجراءات جودة النوعيـــة، والتثبـت مـــن تحقيق هذه الإجراءات والضوابط وتطبيقها.

ويتصوّر دعاة الأخذ بهذا الأنموذج إمكانيّة تحقيق العدالة الاجتماعية المطلقة بين أبناء الشعب الواحد، متى ما تمّ استيعاب الدارسين وتوجيههم إلى مختلف أنواع الدّراسة والمهن بناء على كفايتـــهم وميولهم ومتطلبات الاقتصاد، بغض النظر عن أية عوامل دينية أو جغرافية أو عرقية أو غير ذلـــك. وبطبيعة الحال، فإن تطبيق موجهات هذا البديل، تستدعي إحكام التعاون بين القطاعين العام والخـــاص في توفير فرص تعليمية تسمح لكافة الشرائح الاجتماعية بالاستفادة منها.

وبشكل مختصر، نستطيع القول إنّ الاطّلاع على تجربة الاتحاد السوفييتي ســابقا وفرنســا، تعطي صورة واضحة عن معالم هذا البديل الإصلاحي وموجهاته. صحيح أن هذا الأنمـــوذج أثبـت جدواه وكفايته في البلدان التي تم تطبيقه فيها، خاصة أثناء عملية تقدمها الاقتصادي والديمقراطي، على أن يبقى حاضرا دائما في ذهن البلدان المتنامية. إنّ أي أنموذج تربوي أو غير تربوي يبقى مشـــروطا بالتجربة التاريخية، وإنّ إدراك الخاصية التاريخية المحددة للمجتمعات التي أفرزت النموذج الـــتربوي المنتج، هو الشرط الجوهري للإفادة من هذا النموذج في إنماء البلدان النامية.[1]

والبديل الثالث للإصلاح التربوي، هو نموذج الإنماء الثقافي الشامل. " إنّ هذا النموذج يهدف إلى استكمال مفهوم الإنماء بالمعنى الديمقراطي الشامل، وذلك يعني عدم الاكتفاء بالفاعليـــة الداخليـــة والخارجية لعمليات التربية والتعليم التي تصبّ أخيرا ضمن تيارات الإنماء الاقتصادي، وبالتالي عــدم الاكتفاء بالإنماء الاقتصادي نفسه. وذلك لأن البنية الاقتصادية، ولو كانت هي الأساس الذي تنعكـــس آثاره على سائر البنيات والأبعاد، فإنها متى بدأت تتحقق على وجه مقبول لا تشبع تطلعات الإنســـان. فلا بد إذن من أن يرافق الإنماء الاقتصادي ويسبقه أحيانا إنماء اجتماعي، وإنمـــاء سياســـي، وإنمـــاء تربوي من نوع آخر يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج ".[2]

---

[1] أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق، ص 183.

[2] أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق، ص 181.

وبمعنى آخر، فإن هذا الأنموذج للإصلاح يرى أن إصلاح المنظومة التربوية أو الاقتصادية، ينبغي ألا يكون طموحا أو هدفا لذاته، بل ينبغي أن يتم ضمن إصلاح شمولي للمنظومـــة المجتمعيـــة بحيث تتعاون هذه المنظومات سويا لتحقيق الديمقراطية، وتكوين المجتمع المتعلم الـــذي تـــتركّز فيـــه الاهتمامات نحو الجوانب الثقافية الشاملة، والتطوّر الاجتماعي دون التركيز المحض علـــى الجوانـــب الاقتصادية أو التربوية وحدها. والإنماء الثقافي الشامل، وفق تصور هذا الأنمـــوذج، يشـــمل الحيـــاة بأسرها من قطاعات عمل وإنتاج، وفن ورياضة، وترفيه، وعقيدة، وفلسفة، بحيث تتحوّل الثقافة مـــن عمل مباشر إلى محور أساسي من النسيج المجتمعي، تؤدّي إلى تحسين مستوى الحياة وفق تصـــورات ورؤى وسياسات عامة، تتوافق وتطلّعات المجتمع وثقافته وخصوصيته.

ووفق معطيات هذا الأنموذج، يصبح المجتمع بأكمله وبجميـــع قطاعاتـــه، مســـرحا للتعلـــم والتثقيف والتعاون. " ويصبح التعلم المستديم، من أبرز مظاهر هذا النشاط، لأنه جزء لا يتجـــزّأ مـــن النشاط الطبيعي للإنسان المتحرّر ". والقاموس الخاص بهذا الأنموذج، يؤكّد على المفـــاهيم المرتبطـــة بالتعليم والثقافة من أجل التحرير، والتعلم المستمر من أجل تحقيق الذات، ورفض قيود التدجين وتربية القهر، واحترام حقوق الإنسان، وتحقيق التعاون والتقارب الثقافي بين الشعوب من أجل إنمـــاء ثقـــافي دولي، وخلق ثقافة إنسانية عالمية. وتتّسم الإصلاحات التربوية المنشودة في هذا الأنمـــوذج، بالتوجّـــه الإنساني الداعي إلى اللبرالية والتقدمية في مفهومهما الغربي. وتجربة الولايات المتحدة الأمريكية، هي نموذج واضح لتطبيق موجهات هذا الأنموذج.[1]

وينبغي التأكيد هنا، على أنّ هذه البدائل مرنة، تسمح بالمزاوجة والتداخل والتكامل فيما بينها، دون قطيعة أو انفصال. ويمكن أن يتشكل من بينها بديل انتقائي ثالث (ECLECTIC) يجمع عنـــاصر ومميزات من هذه البدائل المطروحة. وتبقى مسألة اختيار البديل المناسب للإصلاح معلّقة بيد الجـــهات المناط بها الإصلاح التربوي والشمولي في كل دولة من الدول.

وبغض النظر عن البديل الذي تتبنّاه هذه الدولة أو تلك، لتطوير أنظمتها التربويـــة وإحـــداث الإصلاحات فيها، فهناك معايير أساسية ينبغي الالتفات إليها عند النظر في هذه الإصلاحات. وأهم هذه المعايير، وضوح أهداف الإصلاح وإمكانية تطبيقها وكفايتها وقلة كلفتها، وأن يكون الإصلاح جـــزءا من إصلاح شمولي مجتمعي، وأن يكون مقبولا على مستوى المنفّذين والشعب، وأن يحقـــق العدالـــة الاجتماعية.[2]

---

[1] أحمد صيداوي وآخرون : المرجع السابق، ص 196.

[2] عبد العزيز القوصي : معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد الخـامس، مارس (آذار) 1974، ص 4 – 7.

ثالثا : رؤية المنظمات العربية والدولية للإصلاح والتطوير التربوي :

انشغلت المنظمات العربية والإقليمية والإسلامية والدولية بمسألة الإصلاح التربوي، وكوّنت لجانا لبلورة رؤاها وتصوّراتها، فقامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية في ضوء المستجدّات والمتغيّرات على الساحة الدولية، وأعدّت وثيقة حول مدرسة المستقبل ناقشها وزراء التربية العرب في مؤتمرهم الفكري الثاني المنعقد في دمشق في الربع الأول من عام 2000، وتمت الإشارة إلى توجهات ما توصّل إليه الوزراء من رؤى وأفكار في مواضع متعددة من هذا الكتاب. وانشغل مكتب التربية العربي لدول الخليج بهذه المسألة أيضا، وطوّر وثيقة اعتمدها وزراء التربية في الخليج العربي، وتضمنت رؤاهم حول آليات الإصلاح وأولويات التغيير في العقود الأولى من الألفية الثالثة.

ويشير تقرير اللجنة المكلفة باستشراف مستقبل العمل التربوي لدول الخليج العربية، إلى أن التربية المستقبلية المنشودة، من المفضل أن تتّصف بخصائص تلبّي حاجات الإنسان العربي الحديث إلى النمو الشخصي والاجتماعي، والكفاية الاقتصادية والإنتاجية، والوعي والمشاركة والفكر النقدي، وفرص تحسين نوعية حياته، بحسب لزومها ونوعيتها، دون الإضرار بالآخرين وبالبيئة الطبيعية والاجتماعية. وطبيعة التربية المنشودة، ينبغي أن تكون وجهتها على النحو التالي :

1. **دينية – دنيوية** : تجمع بين الاعتصام بالعقيدة والثوابت والقيم الإسلامية، وبين بناء الذات وإذكاء روح الجماعة وإعمار الدنيا بالخير والمحبة والعدل والسلام.
2. **شمولية – تكاملية** : تشمل النمو العقلي والاجتماعي والوجداني والجسدي، في تساند وتكامل، وتتعامل مع المتعلم كليّا، وتعطي بالغ الأهميّة في آخر الشوط للتعليم المتكامل الذي يحصل في ذهن المتعلم.
3. **طبيعية** : تحصل في أوضاع طبيعية ما أمكن، وإن تعذّر ذلك ففي أوضاع تحاكي الأوضاع الطبيعية، وإن تعذّر ذلك ففي أوضاع منشودة ضمن الأوضاع الطبيعية.
4. **فردية – جماعية – تفاعلية** : تقيم تعاقبا وتكاملا بين الأعمال التربوية الفردية والجماعية، وتؤمّن التفاعل المستمر، والتغذية الراجعة.
5. **توفيقيّة** : توفّق بين حاجات الفرد ومطالب المجتمع، بحسب عمر المتعلم ودرجة نموه.
6. **عملية – خبروية – نظرية** : تنطلق من واقع المتعلم، وتكسبه خبرة حقيقية، بحسب نوع النشاط ونضج المتعلم، وتتدرّج به في المراقي النظرية.
7. **تعبيرية – تواصلية – أدائية** : يفصح فيها المتعلم عن مضمون أفكاره وخواطره ومشاعره وإدراكاته، ويتواصل مع غيره، ويوائم بين التعبير والقيام بأنشطة أدائية فعلية حقيقية ضمن الفصل والمدرسة والبيئة.

8. **تركيبية – إنتاجية** : بمعنى أنها لا تكتفي من المتعلم بأن يختار الأجوبة، بل أن يركّبها بنفسه وبلغته تركيبا، وأن يقدّم إنتاجات في عمل متكامل، يحفظ في ملفّه، شاهدا حيا على حسن تعلمه، ما أمكن.

9. **استكشافية – توليدية – ابتكارية** : تطلق الحرية للمتعلم في ارتياد آفاق مجهولة، وخبرات غير مألوفة، بحيث تتولّد منه أفكار وخبرات جديدة، قد تصل إلى أعمال إبداعية وابتكارية.

10. **تعاونية – تشاركية** : يتعاون فيها المعلم مع المتعلمين، والمتعلمون فيما بينهم، كذلك القول عن تعاون سائر أعضاء المجتمع التربوي والمحلي، والأسرة.

11. **تنوعية – بدائلية** : تحقق أقصى المرونة في تطبيق المنهج التربوي، بحيث تنوب خبرة عن خبرة أخرى، إذا لم يكن هناك مانع من ذلك، فضلا عن إغناء مخزون المتعلم بالأفكار والأنشطة المتنوعة والمختلفة.

12. **تأويلية – تساؤلية – نقدية – تقويمية** : يعبر فيها المتعلم عن مرئياته، وآرائه، والمعاني التي تتولد في ذهنه، ويتّخذ من الأمور موقفا تساؤليا، استقصائيا، بحثيا، ويحاول أن ينقد ما يجري إيجابا وسلبا، وصولا إلى تقويم شامل متكامل.

13. **سيرورانية – نواتجية** : تهتم بنواتج العمل التربوي الأدائية والإنتاجية المتحققة في أعمال متكاملة، كما تقدّر أيضا بالغ التقدير سير العملية التي تم بواسطتها الوصول إلى النواتج، وتعتبر اكتساب خبرة سير عملية التعلم جزءا من النواتج التربوية.

14. **أخلاقية – تمهنية – منفتحة** : تعد المواقف والقيم محور العمل التربوي ومآله لجميع أعضاء المجتمع التربوي. وتفسح في المجال لنمو المعلم والممارس التربوي نموا تمهنيا مستمرا على غرار نمو المتعلم، وبجميع أبعاده، كما تبقي باب الاجتهاد التربوي مفتوحا على مصراعيه للجميع.[1]

وفي تقريرها عن تربية القرن الحادي والعشرين (1995)، أجملت اليونسكو الغرض الأعلى من التربية في القرن القادم، ب (الطريقة التي تستطيع بها التربية أن تغرس وتنمّي الطاقات المبدعة في كل فرد. وفي الوقت ذاته أن تُسهم في تطوير تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوما بعد يوم). هذه مهمة مستقبلية مزدوجة مشروطة بتفتيح العقل الإنساني ونضجه بأعلى درجات المرونة، وهي مهمّة تجعل الإنسان محور عملها وغاية غاياتها.[2]

---

[1] مكتب التربية العربي لدول الخليج. وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، 2000، ص 58 – 60.

[2] محمد جواد رضا، مرجع السابق، ص 119.

وترى اليونسكو أن هناك أربعة مبادئ ينبغي أن تحكم فلسفة التربية والتعليم في العالم. وهذه المبادئ الأربعة هي التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش والتعايش مع الآخرين، وتعلم المرء ليكون في ضوء هذه المبادئ وفي ضوء فلسفة التربية المستمرة مدى الحياة. كما ترى اليونسكو فلسفة تحديث المناهج والأنظمة التربوية وإصلاحها وتطويرها، حتى تكون قادرة على العطاء والإبداع والمنافسة والتمايز، وفي الوقت ذاته تمكّن الأفراد من تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم بصورة مستمرة ودائمة.

وذكر تقرير اليونسكو الموسوم ب " التعلّم ذلك الكنز المكنون "، أن هناك جملة من الإشكاليات أو التوترات الرئيسية التي ينبغي على الأنظمة التربوية مجابهتها، والتفكير في صيغ وحلول حضارية لمعالجتها تربويا من خلال أنظمتها، وإصلاحاتها التربوية. وتتمحور هذه الإشكاليات والتوترات في النقاط التالية :

1. التوتّر بين العالمي والمحلي : كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره وعن استمرار مشاركته بنشاط في حياة أمته وحياة مجتمعه المحلي.
2. التوتّر بين الكلّي والخصوصي : كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة ومواطن، وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة والتطورات الجارية لانتشار " ثقافة عالمية ".
3. التوتّر بين الحداثة والتقاليد : كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكّر للذات وبناء الاستقلال الذاتي على مستوى المجتمع والفرد وفي تكامل مع حرية الغير وتطوره.
4. التوتّر بين المدى الطويل والمدى القصير : كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية بينما تتطلب كثير من المشكلات استراتيجية متأنّية. وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية.
5. التوتّر بين الروحي والمادي : كيفية إحداث التوازن بين القيم الروحية والأخلاقية وسعي الفرد والمجتمعات نحو الاستحواذ المادي.[1]

ويؤكد تقرير اليونسكو حول تربية القرن الحادي والعشرين على مبدإ الشّراكة المجتمعية، وتوسيع المشاركة الشعبية المجتمعية في إدارة الأنظمة التربوية سواء في التخطيط للتعليم أو إدارته أو تحويله، فالتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني أصبح أمرا ضروريا، إذ أثبتت التجربة الدولية أن الحكومة، أية حكومة، مهما أوتيت من قدرة مالية، لا تستطيع لوحدها تمويل التعليم وإدارته لتفي بالطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، خاصة في ظل الانفجارات السكانية، وفي ظل ارتفاع كلفة التعليم خاصة في الجوانب المرتبطة بتجويد نوعيته. كما أن الاتجاهات

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل، مرجع سابق، ص 24 - 25.

الحديثة تدعو للتوسّع في إشراك المجتمع المدني والمحلي وأسر التلاميذ ورجالات المجتمع في الحوار والنقاش حول السياسات التعليمية، وتخطيطها وتقويمها بصفة التعليم همّا وطنيا مشاعا.[1]

وفيما يتعلق بالجوانب الإدارية للعملية التربوية، ترى اليونسكو حتمية تطبيق سياسة اللامركزية في الجوانب التنفيذية للعمل التربوي وإعطاء مساحات أرحب، وصلاحيات أكبر للإدارات التعليمية الجهوية، ولمديري المدارس، تيسّر عطاءاتهم، وتمنحهم المرونة في صناعة قراراتهم بقدر معقول من الاستقلالية الذاتية. وتؤكد في الوقت ذاته على أهمية وضع ضوابط مقنّنة لاختيار من يتولّون العمل الإداري، حتى يتسنّى اختيار أفضل الكفايات التي تتميّز بالصفات الشخصية والقيادية والفنية التي تمكّنها من مزاولة أعمالها بما يحقّق الأهداف المنشودة.

ويقوم تصوّر اليونسكو حول المعلم المناسب لمدرسة المستقبل على عدد من الموجهات :

- **أولها** : يتعلق بدوره الذي ينبغي أن لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، بل يتمثل في عرضها في صورة إشكالية يضعها في سياق معين، وفي طرح المشكلات ضمن منظورها لكي يتسنّى للتلميذ أن يربط بين حلولها وبين تساؤلات أوسع نطاقا. والعلاقة بين المعلم وطالب العلم تستهدف التنمية الكاملة لشخصية التلميذ مع احترام استقلاليته.
- **ثانيها** : اختياره الذي ينبغي أن يتم على أسس تراعي جوانب تتّصل بشخصيته وتكوينه النفسي والاجتماعي، كما أنه سيتم توسيع قاعدة الحشد للمرشحين للمهنة ليشمل أفرادا ينتمون إلى أصول لغوية وثقافية واجتماعية متنوعة، وذلك لأن تلاميذ مدرسة المستقبل سينتمون إلى أصول متنوعة.
- **ثالثها** : من حيث سياسات إعداده وتدريبه. فإعداد المعلمين لكافة مراحل التعليم يجب أن يتم على المستوى الجامعي، بحيث يولى أهمية متوازنة ومتساوية تمكّن المعلم من إجادة المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها، وإجادة مهارات التدريس. كما ينبغي أن يختلف إعداد المعلم حسب المرحلة التي سيقوم بالعمل فيها. أما فيما يتعلق بتدريب المعلم في أثناء الخدمة، فينبغي أن يصبح إلزاميا خاصة لمعلمي العلوم والتكنولوجيا حتى يستطيعوا مواكبة التغيّرات والتجديدات السريعة التي تشهدها هذه العلوم، وأن تستخدم تكنولوجيا الاتصال الملائمة وأساليب التعليم عن بعد، حتى تمكّن المعلمين من مواصلة تدريبهم أثناء ممارسة عملهم. كما تقترح اليونسكو " أن تتاح للمعلمين فرصة ممارسة مهن أخرى، خارج الإطار المدرسي، لكي يتعرفوا على جوانب أخرى من عالم العمل ".[2]

---

[1] اليونسكو : تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. المؤتمر العام، الدورة الثامنة والعشرون، باريس 1995.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل، مرجع سابق، ص 28.

وفيما يتعلق بنظم التقويم والامتحانات، ترى اليونسكو أنه آن الأوان للأخذ بمبـــادئ التقويــم الشامل، بحيث لا يقتصر التقويم على قياس تحصيل الدارسين، بل يجب أن يتعداه إلى تقويم المنــــاهج والمدرسين والمديرين، والأنظمة الإدارية، وطرائق التدريس، والتمويل، والمخرجات التعليمية. وتقترح اليونسكو أن يتم تقويم الدارسين في ضوء المبادئ الأربعة التي ينبغي أن يقوم عليها التعليم والتي سبق ذكرها. وينبغي أن توظف نتائج التقويم وتربط بمسألة التعليم الذاتي المستمر للتلاميذ والدارسين.

وتقترح اليونسكو مسألتين على غاية من الأهمية. أولاهما ضرورة وضع معايير ومحكـــات لضبط الجودة النوعية في إدارة العملية التعليمية، يتم في ضوئها قياس الممارسات التربوية وتقويمـــها، وتحديد كفايتها بصورة موضوعية وعقلانية، وثانيتها توسيع المشاركة في تقويم العملية التربوية مــــن قبل الأطراف ذات العلاقة، واستثمار نتائج هذه العملية وإعلانها، وبناء قرارات تشجيعية وموضوعيـة في ضوء نتائج التقويم، حتى يصبح التقويم وظيفيا وليس مجرد حبر على ورق.

ويتوافق تقرير اليونسكو في رؤاه وتوجهاته مع الرؤى والأفكار المتضمنة في الاستراتيجيات والتقارير الصادرة عن المنظمات والهيئات العربية، والمتعلقة برؤيتها حول ما ينبغي أن تكون عليـــه التربية في الألفية الثالثة. والأمل معقود على أن تقوم الجهات المعنية بالدول العربية، بدراســـة هــذه التقارير والاستراتيجيات لتبلور كل منها موقفا ورؤية وطنية بخصوص أولويات الإصــــلاح والتغــير والتجديد والتجويد، في إطار الرؤى المطروحة على الساحتين الدولية والعربية.

رابعا : التجارب العالمية في الإصلاح والتطوير التربوي :

لعله من الضروري ونحن بصدد الحديث عن تطوير التربية العربية وتجويدهـــا، أن نســلط بعض الأضواء على معطيات التجربة العالمية وذلـــك قصــد الاســتئناس والاسترشــاد بمعطياتـــها وموجهاتها، متى ما تناغمت وتلاءمت مع احتياجاتنا وخصوصياتنا. ورغم أهمية الحديث عن التجارب الدولية، إلا أن التوسع في شرحها وتفاصيلها يتجاوز حدود أهدافنا. ولمزيد من التفاصيل حــول هــذه التجارب، يمكن الرجوع إلى المراجع المثبتة في الدراسة أو غيرها الكثير.

1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية :

العمل والتعلم قيمتان أساسيتان متوارثتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية منذ عــهد بنجامين فرانكلين والمستوطنين الأوائل " الكوكيرز ". وتزايد الاهتمام بهذه المسألة تزايدا عظيما خلال العقود الخمسة الماضية، وبشكل خاص منذ عام 1983 بعد صدور التقرير الذي وصف أمريكا بأنـــها " أمة في خطر "... هذا التقرير الذي وضع الملف التربوي في قمة أولويات الرؤساء الأمريكيين الذين تعاقبوا منذ عهد الرئيس ريغان حتى اليوم. وتتضح حقيقة الاهتمام الأمريكي بالتعليم عندما نعلم بــــأن

" أمريكا كأمّة تصرف على التعليم أكثر مما تصرف على الدفاع عند مطالعة إجمالي الإنفـــاق علـــى التعليم الحكومي والخاص (الأهلي) لجميع المراحل التعليمية ".[1] ويؤكد هذا الاهتمام ما ذهـــب إليـــه الرئيس الأمريكي بوش عام 1991 عند إعلان استراتيجية التربية لأمريكا عام 2000، عندما قـــال : " إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائدة، فلا بد أن تقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي ".[2]

وتعتبر أمريكا رائدة التجديد التربوي في العالم، ومنها كان إشعاع الفكر الـــتربوي الحديـــث وتطبيقاته، بما في ذلك البرامج والمناهج الجديدة، وطرق التدريس الحديثة والتربوية التقدمية، وغيرهـا من التجديدات. وقد اعتمدت الاستراتيجية التي اتبعتها الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير مؤسساتها بما فيها المؤسسة التربوية، على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية، لإيمان الأمريكيين بأن تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة [وعي] الأفراد الذين يقوم عليـــهم هـــذا النظام وتطويره... ومع أن مسؤولية التعليم في الولايات المتحدة كانت في الأصل بين الولايات، إلا أن الجزء الأكبر من هذه المسؤولية قد أنيط بالمناطق التعليمية المحلية التي أصبحت بمثابة هيئـــات ذات استقلال ذاتي، فهي تقرّر وتنفّذ سياساتها بنفسها، وهي مسؤولة بصورة رئيسة عن تطوير التعليم.[3]

ويتميّز نظام التعليم العالي الأمريكي بانفتاحه وخضوعه لقوى الســـوق وارتباطـــه بطلـــب الطلاب، وبالتالي تحكمه خيارات المستهلكين المالية أكثر مما تحكمه قرارات السياسة، حتى وإن كانت مؤسسات خاصة عديدة تموّل بمقدار واسع من أموال حكومية.[4] ويتلقى الدارسون في مؤسسات التعليم العالي أنماطا من الدعم المادي، يمكّنهم من مواصلة تعلّمهم. ويأتي هذا الدعم على هيئة هبات ومنـــح دراسية من الوكالات الفدرالية، وبرامج عمل في الإدارات الأكاديمية، وقروض بنكيـــة، ومســـاعدات خاصة، وغير ذلك من فرص تمكّن من تحقيق مبادئ التعليم العالي للجميع.

وليس من المبالغة أن نذكر هنا أن تقرير " أمّة في خطر " الذي أشرنا إليه آنفا يمثـــل بدايـــة حقبة مهمة في تاريخ التربية في أمريكا. ويمكن أن ينظر إلى موجهات التقرير على أنها دعوة للعـــودة إلى الأساسيات والتي سماها " الأساسيات الخمس الجديدة " [اللغـــة القوميـــة، الرياضيـــات، العلـــوم،

---

[1] حسن أبو بكر فريد العولقي : تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم. ورقة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الكويت، جمادى الثانيـــة 1919، أكتوبـــر 1998، ص 59.

[2] حسين بشير محمود : تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي. ورشة عمل حول تطويـــر البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. المنظمة العربيـــة للتربيـــة والثقافـــة والعلوم. تونس 2000، ص 4.

[3] بدرية المفرج وآخرون : دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبيـــة، وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت 1999، ص 85.

[4] حسن أبو بكر فريد العولقي : مرجع سابق، ص 60.

الدراسات الاجتماعية، علوم الحاسوب (الكمبيوتر)]. إن العودة إلى الأساسيات، لا يعني العودة إلى القديم طريقا ومنهجا، إنما هي دعوة إلى أن تنال الأساسيات الخمس نصيبها العادل في المنهج بما يسمح للطالب أن يصل إلى مستوى الكفاية المحددة لكل منها. ومن الأمور الأخرى التي يتناولها التقرير، المزيد من الحزم في مناهج التعليم، حيث يوصي التقرير بأن تتبنّى المدارس والجامعات والكليات مستويات أكثر صرامة قابلة للقياس وذات توقعات أكبر للأداء الأكاديمي للطلاب ولمسلكهم.

ويرى أن الطلاب ذوي السلوك المتكرر في المشاغبة، يمكن تبديل فصولهم أو برامجهم الدراسية ونقلهم من المدرسة، وكذلك استخدام سياسات لحضور وغياب الطلاب، تضمن محفّزات وأمورا رادعة. ويؤكد التقرير أن التقويم التربوي الشامل، يجب أن يكون جزءا لا يتجزّأ من العملية التربوية، وينبغي أن يتم في ضوء الأهداف المرسومة له، ومن خلال الأدوات العلمية القادرة على قياس كل جزئية من المنظومة التربوية.[1]

ويمكن تلخيص أهم التوصيات الواردة في التقرير الموسوم ب " أمّة في خطر " على النحو التالي :

- على المدارس التشديد على العلوم والرياضيات بصورة تدريجية، وإلغاء الأنشطة الملحقة التي تبدو قليلة الفائدة في تهيئة أمريكا للمنافسة الاقتصادية العالمية.
- تحسين نوعية المعلمين وأجورهم واستقلاليتهم، ولابد من تقوية إعدادهم، وطرح وسائل لاجتذاب صفوة المعلمين.
- ينبغي أن تكون المناهج الدراسية أكثر ارتباطا بسوق العمالة وبحاجات الصناعة.
- يجب أن يبدأ تعليم اللغات الأجنبية منذ المدرسة الابتدائية، وأن يعطى، بوجه عام، مقاما رفيعا في سلم الأولويات.
- ينبغي أن يمضي التلاميذ مزيدا من الوقت في المدرسة، وهذا الوقت يجب استعماله على نحو أكثر فعالية لتثقيفهم.[2]

وبقي الاهتمام الحكومي الأمريكي بشؤون التعليم مستمرا حتى يومنا هذا. ففي عهد الرئيس السابق جورج بوش، عقدت " القمة التربوية 1989 " في " تشارلوتزفيل بولاية فرجينيا " شارك فيها الرئيس بوش وحكام الولايات. وفي ضوء توجهات القمة، وبعد عام من انقضائها، ومع دنو موعد

---

[1] عبد القادر سرمد " أمّة معرضة للخطر ". حول حتمية إصلاح التعليم (عرض وتحليل)، مجلة المعلم الجديد. بغداد 1985، ص 86 – 87.

[2] فيليب ج. ألتباخ. " أمّة في خطر " الجدل حول إصلاح التربية في الولايات المتحدة. مستقبليات، العدد 59، اليونسكو، القاهرة، ص 377.

الانتخابات الرئاسية، أصدر المكتب التنفيذي للرئيس وثيقة رسمية تمثّل السياسات المقبلة للتعليم في أمريكا.وتنصّ الأهداف الستة للوثيقة على ما يلي :

- جميع الأولاد في أمريكا سيبدؤون حياتهم المدرسية وهم مستعدون للتعليم.
- ستزيد نسبة المتخرجين من المدرسة الثانوية إلى ما لا يقل عن 90 %.
- سيغادر الطلبة الأمريكيون الصف الرابع والثامن والثاني عشر، بعد أن يكونوا قد أثبتوا بالفعل كفايتهم في دروس التحدي، بما فيها الإنجليزية والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ، وليصبحوا مواطنين مسؤولين ومتعلمين دائمين، وأعضاء منتجين في الاقتصاد العصري.
- سيكون الطلاب الأمريكيون الأوائل في تحصيل العلوم والرياضيات في العالم.
- سيكون كل أمريكي راشد متحررا من الأمية، وسيمتلك المعرفة والمهارات اللازمة للتنافس في إطار الاقتصاد الكلي الإجمالي ولممارسة حقوق المواطنة ومسؤولياتها.
- ستتحرر كل مدرسة في أمريكا من المخدرات والعنف، وستقدّم لطلابها محيطا منضبطا يقود إلى التعليم.

وقد جاء تحت كل هدف، أغراض متعددة وتخلص الوثيقة إلى إعطاء تعليمات من أجل معاودة هيكلة النظام التعليمي، وتحقيق هذه الأهداف. وتعرضت هذه الأهداف إلى انتقادات شديدة أدت إلى إصدار وثيقة جديدة بعنوان أمريكا عام 2000، وهي عبارة عن خطة الرئيس بوش الرباعية لتحقيق الأهداف المذكورة. وتؤكد هذه الخطة الجديدة على توفير مدارس أفضل للتعليم وأكثر خضوعا للمحاسبية من خلال المستويات العالمية الجديدة، وتحويل أمريكا إلى أمّة من الدارسين، وإحياء القيم الأمريكية.[1]

إن عقد الإصلاح التربوي الأمريكي الذي امتد منذ 1983 حتى ربيع 1993، منهم من وصفه بأنه عبارة عن بؤس عظيم وشقاء وتعاسة للتربية الأمريكية، وذلك لأسباب متعددة، أبرزها أن الإصلاح جاء من فوق، إلى المربين قليلي النفوذ، القابعين تحت، ودون مشاورات ومباحثات مع المعلمين وسائر الممارسين التربويين في ميدان التعليم، فضلا عن خنق أو تجاهل التقارير القومية الأخرى التي تقدم بيانات وبينات جديدة مناقضة، وتظهر عدم صحة بعض الافتراضات التي قامت على أساسها الاستراتيجية التربوية الأمريكية لعام 2000.[2] ولقد فنّد بعض الباحثين والمفكرين هذه الانتقادات، وبيّنوا بطلانها.

---

[1] حمد بن علي السليطي وأحمد علي الصيداوي : الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض 1998، ص 25 – 26.

[2] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي. مرجع سابق، ص 37.

ولم يكن الرئيس بيل كلينتون بعيدا عن التطورات والإصلاحات المنشودة في الحقل التربوي، إذ شارك في قمة " تشارلوتزفيل " إبّان عمله حاكما لولاية أركينسا. وعند تقارب العد التنازلي لدخول الألفية الثالثة، وبصفته رئيسا للولايات المتحدة الأمريكية، دعا للعمل من أجل تجويد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وأطلق في خطاب له عام 1997، دعوة من عشر نقاط للعمل من أجل التعليم في أمريكا للقرن الحادي والعشرين، يتم بموجبها تجنيد أولياء الأمور والمدرسين والطلبة ومديري الأعمال والموظفين المحليين والرسميين الحكوميين، لخدمة هذه القضية وهذه النقاط هي :

- وضع معايير وطنية حازمة للاختبارات المحلية في مادة القراءة للصف الرابع، وفي الرياضيات للصف الثامن حتى نتأكد أن أطفالنا قد أتقنوا القواعد الأساسية لتلك المواد.
- الحرص على وجود المدرس المتميّز والمتفاني في كل صف دراسي.
- تعليم كل طالب القراءة، بحيث يتمكّن بنفسه من القراءة ويقرأ بمفرده وبشكل جيد في نهاية الصف الثالث.
- توسيع دائرة الاهتمام بمرحلة الطفولة الأولى، ومطالبة الآباء بالاهتمام المبكر بتعليم أطفالهم.
- السماح لأولياء الأمور باختيار المدرسة الحكومية المناسبة لأطفالهم.
- ضمان الأمن والانضباط في مدارسنا والعمل على خلوّها من المخدرات، إلى جانب غرس القيم الوطنية.
- تحديث المباني المدرسية، والمساعدة في توفير الدعم لتشييد المدارس.
- فتح أبواب الكليات لكل الطلبة المستجدين والحاصلين على معدلات عليا، واعتبار السنتين الثالثة عشرة والرابعة عشرة من التعليم في المرحلة الجامعية متاحتين بشكل عام لجميع الأمريكيين، يحصل بموجبهما الطالب على شهادة عامّة كالشهادة الثانوية العامّة.
- مساعدة الكبار في تحسين مستواهم التعليمي وتطوير مهاراتهم عن طريق تحوير برامج التدريب الاتحادية وتوجيهها وجهة تركّز على منح المهارة البسيطة للكبار، ويجب أن يستمر هذا النوع من التعليم طوال عمر الإنسان.
- ربط كل صف دراسي، إضافة إلى المكتبة، بالانترنيت بحلول عام 2000، ومساعدة جميع الطلبة كي يصبحوا من المثقفين في العلوم التكنولوجية. ويجب أن تشهد مدارسنا الآن حدوث نقلة نوعية تشابه ما حدث قبل 100 سنة عندما تغير المجتمع من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي.[1]

ويلاحظ على دعوات الإصلاح، التي انطلقت منذ عهد الرئيس ريغان مرورا بعهد الرئيس بوش وانتهاء بعهد الرئيس كلينتون، بأنها ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية

---

[1] أمل السايح : دعوة الرئيس كلينتون للعمل من أجل التعليم في أمريكا للقرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، العدد الرابع والعشرون. وزارة التربية، دولة الكويت، 1998، ص 122 - 124.

والمنافسة وبناء مهارات الاقتدار لدى الأفراد، وهمّشت إلى حد بعيـد القضايـا المرتبطـة بمكافحـة العنصرية والتفرقة وتحقيق مبادئ العدالة وما يرتبط بها من قضايا اجتماعية، علما أن هـذه القضايـا كانت من الجوانب الأساسية التي عالجها الإصلاح التربوي في أمريكا في الستينات والسبعينات من هذا القرن.

وبشكل عام، يمكن القول إن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تقوم على أربعة مسارات أساسية هي : التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاما ومسؤولية تجاه جيـل الغد، وتطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطويـر المجتمعات التي تتوافر بها فرص للتعلم مدى الحياة. وعلى أساس هذه الاعتبـارات، تمـت صياغـة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، وتمكيـن الدارسـين مـن اكتسـاب المهارات والمعارف المحددة، ومن مواصلة تعلمهم الذاتي مدى الحياة.

ويمكن للمتتبع لحركة الإصلاح التربوي في الولايـات المتحـدة، أن يرصـد عـددا مـن المشروعات الهادفة إلى استحداث تغييرات نوعية في بنى التعليم وطرائقه، من بينها المـدارس غـير المتدرّجة، وهي مدرسة على مستوى التعليم الابتدائي، لا تعرف التـدرّج المعـروف فـي المدرسـة التقليدية، وبرنامج وضعته إحدى الشركات الأمريكية ليتعلم الموظفون بها كيفية التعامل مع المدرسـين وتهيئة البيئة الصالحة في البيت للتعلم، وإلزامية التعليم المستمر للمعلميـن، بحيـث يرتبـط تجديـد الترخيص لمزاولة المهنة بإلزام المعلم بدراسة عدد محدد من الساعات المكتسبة التي تحددها نقابـات المعلمين، وتلزم المعلمين بالإيفاء بها لتجديد تصاريحهم، كما هو الحال لـدى الأطبـاء والمحـامين، وبرامج الدراسة والعمل لمساعدة الطلاب على توفير نفقات دراستهم، وبرنامج زيادة الابتكاريـة مـن خلال إنشاء شبكات البحوث والتطوير، وبرنامج بارك واي، حيث يجتمع التلاميذ في المدرسـة فـي مجموعات صغيرة فقط ولمدة ساعات قليلة أسبوعيا، أما بقية وقتهم فيقضونه خـارج المدرسـة فـي مؤسسات اختيرت بمحض اختيارهم، وتتناسب مع المنهج التعليمي المناسب لهم. ومن هذه المؤسسات، المكتبات والمتاحف ودور الصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما، ويعتـبر هـذا البرنـامج نموذجـا للمدرسة بلا حوائط.[1]

وخلال العقد الماضي، برزت عدة صيغ تجديدية للتعليم في الساحة الأمريكيـة، مـن بينـها " مدارس كسر القالب "، ومدارس الميثاق. ففي صيف عام 1991، تأسست بمساعي الرئيـس بـوش شركة أمريكية كبرى لتطوير المدارس، تموّل من قبل القطاع الخاص،وتشرف على إنشـاء مـدارس جديدة كليا، دعيت تيّمنا " مدارس كسر القالب " بحيث تكون صالحة للتشـغيل فـي القـرن الحـادي

---

[1] بدرية المفرج. مرجع سابق، ص 86 – 91.

والعشرين، في أجواء تنافسية تجارية متحررة من سلطة الحكومة. وانتقد هذا المشروع لإهماله جوانب الفنون في العملية التعليمية وعلى اتجاهه النخبوي.[1]

أما مدرسة الميثاق فهي مؤسسة تعليمية اختيارية مستقلة تشتغل على أساس ميثاق أي اتفاقية تعطيها امتيازات على غيرها من المدارس. وهذا الميثاق أو هذه الاتفاقية تعقد بعد التفاوض بين الفرد أو الجماعة التي تؤسس تلك المدرسة وراعيها الذي يكون إما مجلس التربية المحلي، أو مجلس المنطقة، أو مجلس الولاية. ويكون المؤسسون من المعلمين أو من الأهل أو من غيرهم. وحالما تحصل المدرسة على ميثاقها، تبدأ بالحصول على التمويل الرسمي كما لو كانت مدرسة عامة رسمية.[2] صحيح أن هذه الفكرة جذابة وتحقق كثيرا من الأهداف الاجتماعية، إلا أن هناك محاذير هامة ينبغي الالتفات إليها، أهمها عنصر المتاجرة الذي قد يضعف جودة التعليم ما لم تضبط نوعيته وإجراءاته من خلال التقويم والمتابعة المستمرين.

وغني عن القول أن الساحة التربوية الأمريكية شهدت صيغا واتجاهات ساهمت في تشكيل المشهد التربوي الأمريكي اليوم. ومن بين هذه الصيغ والاتجاهات، المدارس البديلة، والتعلم التعاوني، والتعلم عن طريق المقاولة، وبرامج التلمذة الصناعية، وكليات المجتمع، واكتساب الخبرة العملية عند التقدم إلى الدراسات الجامعية، والتقويم التكويني، والتعلم الإتقاني، والتقويم الأدائي، والتعلم عن بعد، والتعليم غير النظامي، وغيرها من الصيغ والاتجاهات الحديثة في التربية.

ولعل أهم ما شد الانتباه في التجربة الأمريكية، إيلاؤها عناية بالغة بتقويم أداء المؤسسات المدرسية، و اعتماد مؤسسات مخصصة تتولى مسؤولية اعتماد المؤسسات التعليمية. وتتمتع هذه المؤسسات باستقلالية تامة. وللنتائج التي تتوصل إليها وتنشرها علانية، أهمية قصوى وتأثير بالغ على المؤسسات التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالدعم المالي الذي تحصل عليه هذه المؤسسات والجامعات من الحكومات المحلية والفيدرالية. وتعمد هذه الأجهزة الخارجية إلى الاعتماد على آلية متميزة لضبط الجودة النوعية في التعليم.

ولقد توجهت الولايات المتحدة الأمريكية منذ عقد الثمانينات، إلى معالجة حالة الانفصام الطويل ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني من خلال إصلاح النظام التعليمي، وتطوير المناهج الدراسية، بما يؤمن تحقيق توازن منهجي بينهما، وتكييف أو تنسيق مناهجهما. وقد اعتمدت أساليب متنوعة في مختلف الولايات لتحقيق هذا التكامل، يمكن إيجازها بما يأتي :

- إدخال مواد دراسية مشتركة في المناهج الدراسية لكلا التعليمين العام والمهني كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات والحاسوب واللغتين الإنكليزية والأجنبية ومبادئ التقانة والاتصالات التطبيقية.

---

[1] حمد بن علي السليطي وأحمد علي الصيداوي. مرجع سابق، ص 16 - 17.

[2] حمد بن علي السليطي وأحمد علي الصيداوي. مرجع سابق، ص 79 - 81.

• زيادة المحتويات الأكاديمية في المقررات والبرامج المهنية.

• جعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية من خلال شمول محتويات مهنية في المقررات المعتمدة أو إضافة مقررات جديدة مثل " العلوم التطبيقية ".

• اعتماد مشاريع متقدمة بدلا من المقررات الاختيارية، وإلزام تلاميذ التعليم الثانوي العام والمهني والفني بإنجاز مشروع تتكامل فيه المعارف والمهارات.

• اعتماد مسارات وبرامج يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والمهني والفني. ومن بين البرامج المهمة التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال هي :

أ. **برامج الإعداد التقاني** (Tech-Prep / Technology Preparation Programme) : وهي من أهم إنجازات حملات إصلاح التعليم. وتهدف إلى تكامل التعليم الثانوي العام والمهني والفني وتجسيرهما مع التعليم ما بعد الثانوية، فضلا عن تعزيز الارتباط مع سوق العمل. وهي برامج تربط السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية ببرامج السنتين لكليات المجتمع، لذلك تسمى برامج " 2 + 2 ". وتتألف من ثلاثة أقسام هي :

- المناهج الإلزامية المشتركة (Core Curriculum) : وتهدف إلى توفير كفاءات أساسية مشتركة في الرياضيات والعلوم والاتصالات والتقانة، وهي موحدة لجميع الملتحقين ببرامج الإعداد التقاني.
- المناهج التخصصية : وهي مناهج ضمن المرحلة الثانوية تتألف من عدد من المقررات الدراسية تحدد حسب متطلبات التخصص. ويمكن لمن يجتازها، الانتقال إلى سوق العمل أو مواصلة دراسته في كليات المجتمع.
- مناهج ما بعد الثانوية : وهي مناهج تخصصية تستمر لمدة سنتين (بمستوى مرحلة التعليم التقني). وتؤهل الطالب للدخول إلى سوق العمل في المهنة التي اختارها أو إكمال دراسته الجامعية. ويتم التعاون والتنسيق ما بين المختصين في الصناعة ومؤسسات التعليم الثانوي وكليات المجتمع، في تخطيط البرامج والمناهج وتنفيذها والإشراف على الطلبة في المدرسة وسوق العمل.
- برامج الجذب للمهنة (Career Magnet) وأكاديميات المهن (career Academies) : وهما بمثابة " مدارس أو برامج ضمن مدارس " ذات مناهج موجهة لإعداد التلاميذ لصناعة معينة. ويتم التعاون ما بين المدرسين الأكاديميين والمهنيين في عملية التكامل. وأوضحت الدراسات التقويمية نجاحهما وأهميتهما الإيجابية في المستوى الأكاديمي والمهني، واستقطاب التلاميذ والحد من ظاهرة التسرب. ويعتمد أسلوب تكامل الموضوعات الأكاديمية والمهنية على مستوى المقررات، فضلا عن تدريس عدة مقررات أكاديمية جنبا إلى جنب مع المقررات المهنية.[1]

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : " تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية. مرجع سابق، 1998.

وفي مجال التعليم العالي، تجاوزت كثير من الجامعات الأمريكية الصيغ التقليديـــة لرســالة ووظيفة الجامعة المتمحورة حول البحث والتعليم وخدمة المجتمع، إذ وضعت صيغة أخرى صــاعدة لا تنظر لتلك الأنشطة جميعها بطريقة منفصلة، بل بصورة تكاملية في إطار الدور المتغير والاســتثماري والمنتج للجامعة. وفحوى هذا الدوران، تقوم الجامعة بتنفيذ عدد من البرامج الهادفة لنقل التكنولوجيـــا الجديدة للمستثمرين وترخيصها، في حين أن الجامعة تستفيد من الحصول على التمويل، وفـــي تقديــم الخريجين المؤهلين لأصحاب الأعمال المرتقين. ومن بيـــن الأمثلـــة لـــهذه المشـــروعات، مشـــروع الحاضن التكنولوجي " أوستن : AE " وهو مشروع تعاوني بين جامعة تكساس والحكومـــة المحليـــة والغرفة التجارية. والحاضن بمثابة مركز علمي – تطبيقي يعكس إسهامات الجامعة المباشرة في مجال التنمية الاقتصادية، خاصة في مجال إقامة أنظمة إدارية عالية الجودة والمستوى. ومـــن خـــلال هـــذا الحاضن، قدمت الجامعة خدماتها لأكثر من 400 شركة ووفرت فرصا ووظائف حقيقية لأكـــثر مـــن 300 فرد. وهذا الأنموذج الأكاديمي يكاد يكون مطبقا في معظم الجامعات الأمريكية.[1] ويرتبط مـــع هذا التوجه اهتمام بالغ من الجامعات الأمريكية بمراكز التعليم المستمر وخدمة المجتمـــع التـــي تقـــدم برامج متعددة الأغراض، تلبي الاحتياجات المتغيرة لجميع الشرائح المهنية والمجتمعية. وهذه التجربـــة فريدة، وأخذ بها كثير من دول العالم النامي بما فيها بعض الدول العربية.

ومن أهم جوانب النموذج الأمريكي لمدارس المستقبل، ذلك المتعلق بتطوير أساليب وآليـــات للتقويم والامتحانات والمساءلة لمختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها، وذلك من أجل جعل التعليم والتعلم والأداء بمؤسسات التعليم على مستوى عال من الكفاية.

فهناك تطوير لنظم التقويم والامتحانات على المستوى القومي، تقوم به منظمات خاصة تعمل لتحديد معدلات قومية، واختبارات دورية للإنجاز والقدرات والمهارات والمعارف والكفايـــة للتلاميـــذ والفئات العمرية 9 و13 و17 تركز على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. وعلى مستوى قياس وتقويم الأداء المؤسسي يجري تطوير وتعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة، وربـــط الثواب والعقاب بالناتج والإنجازات للمؤسسات وللأفراد العاملين بها من إداريين ومعلمين وفنيين.[2]

ويركز النموذج الأمريكي لتعليم المستقبل، على تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية. فالتوجـــه البارز في النموذج، هو نمو دعم مفهوم الشراكة في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكوميـــة في كافة المستويات، الولايات، والمناطق المحلية ، وفي مؤسسات وهيئات القطاع الخاص والمجتمـــع

---

[1] مصطفى عبد القادر زيادة : تجارب عالمية في تخطيط التعليم العالي وربطه باحتياجات التنمية. اجتماع مســـؤولي التعليم العالي في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 13 – 14 أكتوبر 1998، ص 14 – 15.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل. مرجع سابق، ص 35.

المدني والأفراد. وعلى مستوى الإدارة المدرسية، يسعى النموذج الأمريكي إلى منح المدارس مزيـــدا من الحرية لتدعم مبدأ الإدارة والمبادرة الذاتية.

والتوجه العام للنموذج الأمريكي في مجال التمويل، يقوم على أساس فتح المجـــال للقطـــاع الخاص لتمويل التعليم والذي يعني مزيدا من الخصخصة للنظام التعليمـــي مـــع ضـــرورة اســـتمرار الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية في توفير التمويل والمنح.[1]

2. **تجربة كندا :**

وفيما يتعلق بكندا، فإن المقاطعات تتمتع بالسيطرة والسيادة التامة على المســـائل المرتبطـــة بالتحديث والتطوير بعيدا عن معوقات البيروقراطية المركزية، وتقدم الهيئات الحكومية في المقاطعـــات الدعم المالي والسياسي اللازم لتسيير النظام التربوي. فيوجد في كل إقليم أو مقاطعة مديرية للتربيـــة أو وزارة للتربية. وعلى المستوى القومي يوجد جهاز قومي بمثابة مجلس لوزراء التربية ويطلق عليه مسمى (CHEC)، ومهمته إتاحة الفرصة للوزراء أو المديرين في المقاطعات لبحث آليـــات التعـــاون وتبادل الخبرات والمعلومات. وتمثل هذه الهيئة كندا في المحافل الدولية.

ويعتبر الإصلاح التربوي الذي جرى في ولاية أونتاريو 1996، هو الأكثر شـــمولية منـــذ 1968. وكان الإصلاح الذي جرى في تلك السنة قد أعطى المجالس التربوية في الولاية، والتي تعـــد حوالي 168 مجلسا، صلاحيات مستقلة في التعديل. أما الإصلاح الأخير فقد عاد إلى وضع مقـــاييس ومعايير موحدة لعملية التغيير. ويعتبر الكثير من التربويين في أونتاريو أن العامل الوحيد الـــذي أدى إلى الإصلاح التربوي الأخير، هو النتائج المتدنية للطلاب في المسابقات الدولية. فعلى إثر هذه النتائج، أنشأت مكتبا لمراقبة الجودة التربوية. ومن أهم القرارات التي اتخذها المكتب، هو إجـــراء امتحانـــات دورية لطلاب الصفوف الابتدائية والثانوية، كما أعلنت الوزارة عن وضع معـــايير لدفـــتر علامـــات التلاميذ ومعايير لتدريب الأساتذة وتقييمهم.[2]

ولقد تم إجراء الإصلاحات والتغيرات المذكورة بعد استشارات مكثفة شارك فيها المعلمـــون والمواطنون على نطاق واسع، إذ أبدوا ملاحظاتهم على وثيقة الإصلاح عن طريق الاستفتاء الـــبريدي وصفحة الانترنيت. واعتمدت كندا على البحث العلمي الرصين كآلية لبنـــاء التوجـــهات الإصلاحيـــة، وتحديد أولويات التغيير، وذلك من خلال التعاون مع الجامعات ومؤسسات البحث الكندي.

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، ص 35.

[2] فيروز فرح : البحث التربوي وصنع القرار. ورشة عمل حول تطور البحث التربوي في التعليم النظـــامي ومحـــو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربيـــة والثقافـــة والعلـــوم. تونـــس 6 - 10 مـــارس 2000، ص 9 - 10.

واعتمدت كندا نظام الوحدات الدراسية (Credit System) كأسلوب للتكامل الأفقي داخل النظام التعليمي، يتيح للتلاميذ الانتقال من نوع إلى آخر من التعليم، واحتساب الوحدات التي تمت دراستها ضمن الخطة الدراسية لتخصصه الجديد، مع إمكانية التحول إلى الدراسة بدوام جزئي أو تمديد مدة الدراسة حسب الظروف الخاصة للتلميذ. ويتيح النظام التعليمي لمخرجات المرحلة الثانوية بمختلف فروعها إكمال دراستهم العالية ضمن شروط محدودة تتعلق بتلبية المتطلبات اللازمة للالتحاق بالمستوى الأعلى المطلوب.[1]

خامسا : الإصلاح التربوي في بريطانيا وأوروبا :

1. تجربة بريطانيا :

بحكم تاريخها السياسي وتركيبتها الثقافية، تنشغل القوى والأحزاب السياسية البريطانية كثيرا بمسألة التربية والتعليم، وأصواتها واضحة وصريحة في الوجهة التي ينبغي أن يسير عليها هذا النظام التربوي. وكثيرا ما تستخدم المشروعات التربوية كورقة سياسية لتعزيز موقف هذا الحزب أو ذاك أو لإلقاء اللوم عليه إن صاحب المشروع الذي يتبناه شيء من التعثر أو الفشل. ومثال الجامعة البريطانية المفتوحة التي أنشئت في أوائل السبعينات، واضح وصريح حول هذه المسألة، إذ أن نجاحها إنما تم في إطار تبني حزب العمال لهذا المشروع الثقافي التربوي، كي يخدم الطبقات العاملة، ويوفر لها فرص التعلم المستمر مدى الحياة.

وعبر تاريخها التربوي المعتمد على اللامركزية الواسعة، شهدت بريطانيا عدة محاولات إصلاحية أهمها قانون بيكر عام 1944، والذي أتى بعد الحرب العالمية مباشرة ودعا إلى تبني المدارس متعددة الأغراض، وقانون الإصلاح التعليمي المتخذ عام 1988، والذي صنعته القوى اليمينية في حزب المحافظين. فعندما عادت رئيسة الوزراء مارغريت تاتشر وحزبها إلى الحكم مرة ثالثة، جعلت التعليم بندا رئيسا من بنود سياستها الراديكالية، وسارت قدما في عملية تغيير التعليم. فبالإضافة إلى تعديل هيكلية النفوذ في النظام التعليمي البريطاني، وإحداث تبديلات جديدة، مالية وإدارية، في التعليم الإضافي والتعليم العالي، أدخل " قانون إصلاح التعليم " الصادر عام 1988 تغييرات جوهرية على صيغة ومضمون التربية التي تقوم بها الدولة. فقد فرض بخاصة منهجا تعليميا وتقويما قوميين على جميع المدارس الابتدائية الثانوية الرسمية المدعومة من قبل الدولة، وقوض دور السلطات المحلية التربوية بتحويله مدارس الدولة إلى وحدات مالية مستقلة، تديرها هيئات قوية من الحكام. وشرع لنوعين جديدين من الكليات : كلية المدينة للتكنولوجيا، وكلية المدينة لتكنولوجيا الفنون، كما أنشأ فئة

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني،وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية. مرجع سابق، ص 32.

جديدة من المدارس المدعومة، هي المدارس المدعومة بالمنح، التي تسيطر عليها وزارة التربية والعلم سيطرة مباشرة. وقد أنشئت الكليات المستقلة الجديدة لتحدث توكيدا أكبر في أرجاء النظـام التعليمـي، على التكنولوجيا وتكاملها مع العلم والفنون الأدائية والإبداعية.[1]

من هنا، وفي عهد رئيسة الوزراء السابقة " مارغريت تاتشر " تمت تغييرات، وتـم تطبيـق مبدأ التمويل وفق العدد، بحيث إن أموال الدولة أصبحت تتبع الطفل إلى المدرسة التي يذهب إليـها. أي أن المدارس تكسب الإمكانات المادية اللازمة كلما كسبت تلاميذ جددا، والمدارس ذات الأداء السيئ لن تكسب تلاميذ، وبالتالي ستخسر الدعم المالي الحكومي وبالتالي ستغلق أبوابها. وقد أدت هذه السياسـة إلى توسيع نطاق الاختيار والمفاضلة بين المدارس من قبل أولياء الأمور،ومنعت السلطات المحلية مـن وضع حدود أو قيود على أعداد المقبولين في المدارس الجيدة، كما كانت تفعل من قبل، من أجل إجبار الطلاب على التسجيل في المدارس الأخرى ذات الأداء السيئ. كما دعمت " تاتشر " نموذج المـدارس المعتمدة على الهبات، والمتحررة كليا من السلطة التعليمية المحلية. وتقول " تاتشـر " : " إن وجـود قائمة صحية تضم المدارس المعتمدة على الهبات، والكليات التقنية في المدن، ومدارس الطوائف الدينية والمدارس الخاصة، يعطي أولياء الأمور حرية أوسع في الاختيار، لكون جميع القرارات المهمة والتي تتخذ على المستوى الأقرب من أولياء الأمور والمعلمين، وليس من قبل بيروقراطية عديمـة الإدراك، لابد أن تؤدي إلى تعليم أفضل.[2]

إضافة إلى ما ذكر سابقا، فإن إصلاح 1988، أدى إلى إدخال أنواع من التجديدات في نطـاق المدرسة البريطانية من بين الصفوف الدراسية غير المتدرجة، واستحداث مراكز مصادر التعلم، ونظام الجدول المدرسي للأقسام، وإشراك غير المعلمين والتربويين في عملية تطوير المناهج، وربط ميـدان التربية بالعمل والإنتاج، وحدد سن الخامسة من العمر لبداية الالتحاق بالتعليم الابتدائي ولفترة إلزاميـة لمدة 11 سنة.[3]

ولقد حظيت مسألة إصلاح التعليم بأهمية قصوى في الحملات الانتخابية البريطانية الماضية، إذ وضع " توني بلير " هذه المسألة على جدول أولوياته ورفع شعار إصلاح التعليم في جل خطاباتـه، وبعد فوز الحزب ووصوله إلى الحكم، أصبح ذلك الشعار والخطاب برنامجا وخطة وطنيـة لتجويـد التعليم وتحسين مستواه. وتتمثل رؤية الحزب في التقرير المعنون، ب " التميز في التعليـم " والـذي يتمحور حول مشكلات التعليم في بريطانيا، والحلول المقدمة لها.

---

[1] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي : مرجع سابق، ص 58.

[2] حسن أبو بكر فريد العولقي : مرجع سابق، ص 80.

[3] بدرية المفرج : مرجع سابق، ص 41 – 48.

وتضمن التقرير مفاهيم وتوجهات لم تترك شــاردة أو واردة فــي المنظومـــة التعليميـــة إلا وذكرتها. فالتقرير يؤكد على دور المشاركة الموسعة، وتوفير الحوافز المعنوية للعاملين في المـــدارس والكليات، وضرورة تشجيع التعليم الأسري، وضرورة ربط التعليم بالاقتصاد والإنتـــاج، وضـــرورة تمثيل الآباء في المجالس التعليمية والإدارية، واختيار المعلمين الأكفياء وتدريبهم وعدم التسامح عنـــد سوء الأداء، وضرورة التقويم المستمر، وأهمية وضع الخطط المحلية ومعالجة ضعف أداء الطـــلاب وتوظيف التقانات في التعليم، وربط المدرسة بالبيئة، وتأسيس ورعاية المدارس النموذجية، والاســتفادة من كبار السن في لقاءات منتظمة مع الطلاب وغير ذلك من الأفكار.[1]

ولعل أهم الابتكارات البريطانية في مجال التعليم، مشـــروعا الجامعـــة المفتوحـــة وكليـــات البوليتكنيك. وهذان المشروعان حظيا باهتمام واسع خاصة في دول " الكومنولث "، إذ استنبتت بعـــض هذه الدول هذه الصيغ ووضعتها موضع التجريب للإفادة من معطياتها. فالجامعة المفتوحة البريطانيـــة التي بدأت بداية متواضعة في أوائل السبعينات، مهدت لتأسيس ما يربو على 850 جامعـــة ومؤسســـة تعليمية دولية تقدم خدماتها عبر وسائل ووسائط التعليم المفتوح. وبعض الدول العربيـــة قـــد قطعـــت أشواطا مقدورة في هذا الميدان. ويتوقع أن يتزايد الطلب على هذا النوع من الجامعات في قابل الأيـــام ليلبي الاحتياجات المتزايدة على التعليم.

2. الإصلاح التربوي في السويد :

وفي السويد، تتبنى الدولة مسألة التعليم غير النظـــامي، وتجعلـــها فـــي صلـــب اهتماماتـــها ومسؤولياتها لأسباب عديدة، أهمها تبني البرلمان السويدي لفكرة التربية المستمرة مدى الحياة وتخطيط التعليم على أساس التعليم المتجدد، الذي تعود جذوره إلى إنشاء المدارس الشعبية العالية (Folk High Schools) التي بدأت في السويد منذ عام 1868 حتى الآن ، والتي يشارك في تنظيمـــها وتمويلـــها المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية. ومن خلال هذه المدارس الشعبية، يتمكـــن الراشـــدون الذين لم يستكملوا المدرسة الثانوية العليا، الالتحاق بالجامعات، ويمنح لهم كل التسهيلات للمشاركة فـــي هذه البرامج.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم غير النظامي في السويد. فـــهناك تعليـــم الحركـــة الشعبية (Popular Movement Education) والذي يهدف إلى تقديم تعليم مدنـــي عـــام، يبصـــر الطلاب بمسؤولياتهم، ويحاول أن يفي ببعض الحاجات التعليمية التي لا تأخذ حقـــها فـــي المـــدارس المعتادة. وهناك تعلم الكبار فـــي المحليـــات (Municipal Adult Education)، ويســـتكمل فيـــه

---

[1] وزارة المعارف : الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم. مجلة المعرفة، العدد 38، سبتمبر 1998، الرياض. ص 72 – 75.

الدارسون بعض مقررات المدرسة النظامية ويلتحقون بمقررات موجهة نحو إعـــداد مــهني خـــاص، وهناك تدريب لسوق العمل (Labour-Market Training) للإعداد لمهنة معينة وفقا لحاجات ســوق العمل.[1]

وفي بلد مثل السويد، يجمع بين عدة اختيارات في المرحلة الثانوية التالية للمرحلة المتوسطة، في إطار مؤسسة واحدة متعددة الأغراض. كذلك نجد هذا البلد ينشئ كثيرا من المؤسسات المجددة من بينها ما يعرف باسم " جيمنازيسكولا " (Gymnasieskola). ومن الجدير بالذكر أن خمس الطـــلاب المسجلين في هذه المؤسسات هم ممن كانوا يعملون ثم عادوا إلى الدراسة. والهدف الرئيسي من هـــذه التجديدات في السويد (وبعض البلدان الأخرى)، تحقيق اندماج أكبر بين مختلف المؤسسات التعليميـــة في المرحلة الثانوي، وبالتالي تعدد أغراض المؤسسة الواحدة.[2]

وباشرت السويد في مطلع عقد التسعينات بتطبيق حملة واسعة لإصـــلاح التعليـم الثـانوي بمختلف فروعه من أجل تحقيق التكامل ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني والفني. وقد استهدفت استراتيجيات التكامل ما يأتي :

- تيسير الانتقال الأفقي للتلاميذ بين مختلف برامج التعليم الثانوي، وإتاحة الفرصة أمام مخرجـــات التعليم الثانوي المهني والفني لمواصلة الدراسة في مراحل ما بعد الثانوية التي لم تكن متاحة فـــي النظام السابق إلا بعد استكمال دراسات خاصة.
- استحداث نظام المقررات في مختلف البرامج الوطنية الجديدة للتعليم الثانوي (وعددها 14 برنامجا مهنيا وفنيا وبرنامجان عامان، ولكل منها فروع وتخصصات عديدة) لإتاحة الفرصة لكـل تلميـذ توجيه دراسته وفقا لحاجاته ورغباته ضمن ضوابط محددة.
- الارتقاء بمستوى التعليم الثانوي المهني والفني إلى نفس مستوى التعليم الثانوي العام من خـــلال توحيد مدة الدراسة وتطوير المناهج الدراسية، واعتماد مواد دراســية إلزاميـــة مشـــتركة (core subjects) لجميع البرامج وهي : اللغة السويدية واللغة الإنكليزية والرياضيات والتربية الوطنيـــة والتربية البدنية والصحة وأنشطة فنية وعلوم عامة. ومن بين أهداف إدخال هذه المواد الإلزاميـــة المشتركة تحقيق مبدأ " التعلم مدى الحياة ".[3]

---

[1] نبيل عامر صبيح : مرجع سابق 1998، ص 90.

[2] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1988، ص 68.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفنـــي وتكاملـــهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية. مرجع سابق، ص 34.

3. **الإصلاحات التربوية في ألمانيا الاتحادية:**

وتعد تجربة الإصلاح التربوي في ألمانيا الاتحادية تجربة مثيرة ومتعددة الأبعاد. فيبدأ الطفل في ألمانيا مرحلته الدراسية بمرحلة رياض الأطفال حيث لا توجد مناهج محددة ولا مقررات كما في المدارس، بل يركز النشاط على تنمية الجوانب الجسمانية والذهنية والوجدانية والاجتماعية. وفي مرحلة التعليم الثانوي الإلزامي، يتلقى الطالب تعليما أساسيا عاما مع عنصر من التخصص الفردي بما يتفق مع تقدمه واهتمامه، علما أن تعلم اللغات، والتعليم الفني والمهني المتعدد المناحي والاختصاصات، يعد أساسيا في مراحل التعليم وضروريا للتطبيع الاجتماعي. وتمول المدارس حكوميا بالتعاون مع القطاع الخاص.

وفي ألمانيا، يبدأ توجيه التلاميذ لاختيار مساراتهم التعليمية المستقبلية في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسية. فبعد المرحلة الابتدائية (أمدها أربع سنوات)، يباشر بتوجيه التلاميذ وتعريفهم بمختلف أنواع التعليم خلال السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة (في المدارس الأساسية ذات الخمس سنوات أو المتوسطة ذات الست سنوات) تمهيدا لاختيار المسار الدراسي ابتداء من السنة الدراسية السابعة، علما بأن نظام التعليم الألماني يؤمن التكامل ما بين التعليم العام والمهني والفني، وأن قنوات التعليم بينهما مفتوحة وفرص إكمال الدراسة العالية (ما بعد الثانوية) متاحة أمام مخرجات التعليم الثانوي المهني والفني.[1]

ويعد مشروع المدارس الشبكية من المشروعات الرائدة الذي تقوم به الوزارة الاتحادية للتربية والعلوم والبحث والتكنولوجيا، مع المؤسسة الألمانية للاتصال عن بعد. والهدف منه هو تطويع عملية التعليم والتعلم في المدارس لمتطلبات مجتمع المعلوماتية، وذلك بتوفير استخدام شبكات الاتصال عن بعد. وينظم هذا العمل اتحاد المدارس الشبكية، حيث يقدم المشروع خدمات تعليمية للمدارس. إضافة إلى ذلك، يركز المشروع اهتمامه بإعداد المعلمين وتدريبهم. وفي خطاب لرئيس الجمهورية الألمانية، أكد أن النظام التربوي في المستقبل سيقوم على ست ركائز أساسية ترتبط بالقيم، والممارسة والواقع، والتوجهات الدولية، والتنوعية، والمنافسة، والعقلانية مع عنصر الوقت.[2]

وتتنوع مؤسسات التعليم العالي في جمهورية ألمانيا الاتحادية، ويبلغ عددها 241 مؤسسة تعتبر مؤسسات حكومية، وتأخذ أنماطا مختلفة كالجامعات، والجامعات التقنية، ومدارس المعلمين العليا، وكليات الفنون والموسيقى، ومعاهد فنية عليا، (وكليات البوليتكنيك)، والجامعات الشاملة. ومن أجل أن تحقق مؤسسات التعليم العالي التزاماتها في مجالات التدريس والبحث ومناقشة الموضوعات

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، ص 33.

(2) بدرية المفرج وآخرون : مرجع سابق، ص 52 - 54.

ذات الاهتمام المشترك، تتعاون الجامعات فيما بينها عن طريق مجلس مديري الجامعات الألمانية الذي تأسس في أول الأمر عام 1949. ويتولى هذا المجلس مسؤولية إعلام الرأي العام وتعريفه بمسؤوليات الجامعات ومشاكلها وبظروف العمل فيها. إضافة إلى مجلس مديري الجامعات الألمانية، هناك مجالس خاصة للجامعات والكليات ذات الطبيعة الخاصة كالمعاهد الفنية العليا وكليات الموسيقى والفنون.[1]

وهناك اتفاق في الرأي بين الأحزاب السياسية الألمانية، وبين القطاع الاقتصادي والنقابات، على ضرورة فتح المجال أمام أصحاب المواهب والمتفوقين للانتساب إلى الجامعات الألمانية دون أن يحصلوا بالضرورة على شهادة الدراسة الثانوية، إلى جانب ضرورة تحسين الفرص المتاحة لتقدمهم وارتقائهم في الميادين والفروع الاقتصادية والخدمات العامة.[2]

4. الإصلاح التربوي في المجموعة الأوروبية :

إضافة إلى ما تقوم به الحكومات الأوروبية ومجتمعاتها المدنية من مجهودات لتطوير التعليم وتجديده، فإن الاتحاد الأوروبي نفسه يولي هذه المسألة أهمية خاصة، ويرصد لها موازنات ضخمة تلبية لاحتياجات سياسية استراتيجية تستهدف تمتين الوحدة الأوروبية، ورعاية مصالحها مع الدول الصديقة لها. ويولي الاتحاد الأوروبي عناية خاصة بدول حوض البحر الأبيض المتوسط، إذ يقوم حاليا بتمويل مشروع " جامعة ابن سينا المفتوحة " وذلك لتوفير فرص جديدة للالتحاق ببرامج التعليم العالي عن بعد، وذلك ضمانا للمحافظة على الارتباط الثقافي بين هذه الدول وأوروبا خاصة بعد أن أقبل كثير من أبنائها على الالتحاق بجامعات أمريكية متعددة تستخدم أساليب التعليم العالي عن بعد. وتشارك بعض الدول العربية المطلة على حوض البحر الأبيض المتوسط، ومن بينها المغرب وتونس والأردن في هذا المشروع. كما يقوم الاتحاد الأوروبي بتمويل عدد من الدراسات الاستراتيجية الكبرى للبحث في قضايا تعليم الكبار والتعليم المهني وأوضاع المرأة في حوض البحر الأبيض المتوسط، إذ أن هذه المنطقة من المنظورين السياسي والاقتصادي، ذات أهمية استراتيجية قصوى، وينبغي التعامل معها بشكل علمي ومدروس.

ولعل من أهم التطورات التي لحقت بمفهوم التخطيط للتعليم العالي في أوروبا منذ حقبة الثمانينات، ذلك الاتجاه المتنامي لتحديث عملية " إدارة التخطيط "، وبزوغ مفهوم المشاركة فيما بين الجامعات وبين فرق وجماعات مختلفة في المجتمع الخارجي (ممثلون خارجيون)، وهم غالبا من بين

---

[1] مكتب التربية العربي لدول الخليج : التعليم العالي في جمهورية ألمانيا الاتحادية، 1987، ص 25.

[2] جامعة القاهرة : السياسة التربوية الأوروبية بعد ماستريخت. التوازن الصعب بين التنوع الثقافي والتعاون الثقافي. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، ص 1، عدد 2، سبتمبر 1994.

أصحاب الأعمال والعمال وجمعيات اجتماعية أخرى ونقابية وأصحاب اهتمامات بيئية وهيئات حزبية قومية. فلقد أدخلت عدد من الجامعات الأوروبية ممثلين لهذه الهيئات في صلب مجالسها وهيئاتها الإدارية العليا تحقيقا للتنسيق المباشر، وللمساهمة في تبني مواقف هذه الجامعات والمدافعة عنها.

وعلى المستوى الإقليمي ومنذ التسعينات، سعت المجموعة الأوروبية إلى إيجاد صيغة توافق سياسي حول أهمية التربية والتدريس من أجل تطوير المجموعة وذلك بموازرة المسيرة المتسارعة نحو الوحدة الأوروبية الاقتصادية والنقدية والسياسية. وتعتقد أوروبا أن استراتيجيات التعاون العلمي والتكنولوجي بين دولها، تأتي كضرورة لتحقيق وحدتها السياسية. وفي هذا الإطار، تبنى الاتحاد الأوربي برنامج " كوميت Comett " وهو واحد من أربعة برامج أساسية في مجال التعليم العالي الأوروبي. ويرمي البرنامج إلى تعزيز بنى مشتركة تضم الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في شكل اتحادات إقليمية أو قطاعية تلبي احتياجات الإعداد والتدريب. وقد ارتفع عدد هذه المراكز إلى 160 مركزا اعتبارا من 1990. وتعنى هذه المراكز بالتدريب في مجالات تكنولوجيا الإعلام، والاتصالات اللاسلكية، والمجال الزراعي، والغذاء والبيئة والطاقة، ومجالات تصنيع السيارات، وتصنيع الأخشاب.[1]

وتتبادل المجموعة الأوروبية خبراتها في مجال التعليم والتدريب بالمشاركة، وترى في هذه الصيغة الحديثة لبنة لتعميق وحدتها، إلا أن هناك من يخشى أن تؤدي هذه الممارسة إلى تحول الجامعات إلى مجرد نظام للتدريب المهني والتقني التخصصي على حساب التنمية الثقافية والعلمية للأفراد والمجتمع. ولا تخلو الدول الأوروبية في الكتلة الشرقية سابقا من بعض التجارب التي قد يكون من المفيد إلقاء بعض الضوء عليها في الاتحاد السوفييتي والدول الاشتراكية سابقا.

ففي هذه الدول نجد أن قبول الطلاب الذين ينهون السنة الثامنة من الدراسة في مختلف المعاهد الثانوية ويوزعون على فروعها، يتم وفق خطة توضع انطلاقا من الظروف الواقعية لكل منطقة أو جمهورية، وهي تستند بالتالي إلى ميزان الطلب على القوى العاملة الشابة. والتعليم المهني والتقني يتم في المدرسة المهنية والتقنية الثانوية. حيث يتعلم الشبان مهنة خلال ثلاث سنوات أو أربع، في نفس الوقت الذي ينهون دراساتهم الثانوية العامة. مع أن المدرسة المهنية والتقنية ليست هي وحدها التي تعد العمال المؤهلين، بل تشاركها هذه المهمة المؤسسات الاقتصادية المختلفة. وفوق هذا وذاك، تختص كل مدرسة مهنية وفنية بإعداد العمال لقطاع معين من الاقتصاد القومي، وتقوم بعملها عن طريق التعاون الوثيق مع مؤسسة اقتصادية تدعى بالمؤسسة " الراعية " التي يتوجب عليها بحكم القانون أن تضع مجانا تحت تصرف المدرسة، التجهيزات والمواد والأدوات اللازمة للتعليم.[2]

---

[1] مصطفى عبد القادر زيادة : مرجع سابق، 1998، ص 18 - 19.

[2] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، 1988، ص 72.

5. **الدول الأوروبية في الكتلة الشرقية سابقا :**

- **تجربة الاتحاد السوفياتي سابقا :**

ويمكن القول بأن الجانب المهني، والإعداد المهني، وفهم قيمة العمل المنتــج، واكتســاب مهارات الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، تعد مكونا أساسيا من مكونات النظام التعليمي الروسي، إذ أن المدارس بشقيها المهني والبوليتكنيكي، تشجع المهارات المهنية العامة والعلمية العامــة، وتقــدم تدريبا قبل العمل يوجه التلاميذ نحو مؤهلات معينة، وإلى مهنة محددة، إذا أراد أن يبرز فيها (وأحيانــا إذا لم يرد ذلك). ويوجد تناسق وتكامل بين مراحل التعليم المختلفة ومرونة واسعة فــي التنقــل بيــن الأنظمة التعليمية.

واهتم الاتحاد السوفييتي سابقا بفتح مدارس وصفوف ذات تعليم متقدم فــي مــواد معينــة : الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء... كما فتح مدارس للأطفال الموهوبين داخل الجامعات الكــبرى فــي الدولة (جامعة موسكو، جامعة نوفو سيبرسك، جامعة تبليس،...). وقد أدى نظام المدارس المتخصصة للأطفال الموهوبين إلى تراكم الخبرات المتميز في التدريس لهذا النوع من الأطفال، خاصة من حيــث التعليم، وفنيات التدريس والعمل الجماعي. ولهذه الجذور بلا شك، قيمتها وأهميتها، ليس فقط للنظــام المدرسي، ولكن أيضا لكل النظم التعليمية في العالم. (1)

وفي إطار الاهتمام المتزايد الذي أولته مؤسسات التعليم العالي في الاتحاد الســوفيتي ســابقا للكبار، فقد تم فيها وفي بعض البلدان الاشتراكية سابقا، وضع نظام مصغر كامل لتعليم العمال، يضــم كافة مستويات التعليم ابتداء من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، بل ويمتد إلى ما وراء ذلــك إلــى التدريب في أثناء الخدمة ومدى الحياة. كما جرى في الاتحاد السوفيتي سابقا تطوير كل من الدراســات المنتظمة والدراسات الخاصة لمن يشغلون عملا منتظما بصورة مستمرة، وذلك من خلال الدراســات بالمدارس المسائية ومدارس التعليم بالمراسلة، ومنح الدارسين والمتعلمين، وحوافز اجتماعية وماديــة لمواصلة دراستهم كالاعتراف العام بشهاداتهم، ومنحهم إجازات مدفوعة الأجر للتشاور والامتحانــات، وتحسين فرص الترقي المهني وغيرها.(2)

وفي منتصف الثمانينات، وفي إطار تهيئة الناشئة للحياة والنشاط الاقتصادي على نحو أفضل، تحتم إعادة تنظيم النشاط التعليمي والتربوي في المدرسة السوفيتية، واتخذت إصلاحات طويلة المــدى، تفضي إلى بلوغ الغايات المرسومة. واعتمد هذا الإصلاح على ركيزتين أساسيتين هما البحث العلمــي المتعمق في جوانب العملية التعليمية والتقويم ذي الوجهة الإصلاحية. وتعددت الأبعاد التي اســتهدفها

---

(1) فلاديمير ديمتريفتش خاديكوف : روسيا الاتحادية. إضفاء الطابع الإنساني على التعليم. مســتقبليات، العــدد (104)، مكتب التربية الدولي، جنيف، ديسمبر 1997، ص 629 - 633.

(2) نبيل عامر صبيح : مرجع سابق، 1998، ص 91 - 92.

الإصلاح السوفيتي، نذكر من ضمنها اعتماد جذع مشترك بين التعليم العام والتعليم المهني وتحقيق مرونة التكامل بينهما، وربط التربية قبل المدرسية ربطا أوثق بالتربية المدرسية، وربط هذه الأخيرة بالتربية المهنية التقنية، وتحسين سير الدروس المسائية (المتناوبة مع العمل)، والدروس بالمراسلة للشبان العاملين، وترسيخ عادة القراءة عند التلاميذ، وتعميق البحث في الأساليب والشروط الكفيلة بتحسين عملية التعليم والتربية، والبحث عن أفضل توازن ممكن بين ما هو ثابت وما هو متغير في المناهج الدراسية، وتطوير صيغ للتعلم على أساس مجموعات من المواد (علوم طبيعية، فيزياء، ورياضيات، مواد تقنية وتربية بدنية، آداب وعلوم اجتماعية، وسياسية)، وتهيئة الدارسين للعمل المنتج، وإدخال المعلوماتية إلى المدرسة، وتعزيز مبدأ الإعداد البوليتكنيكي، وتعريف الآباء بالمبادئ الأولية للعلم التربوي، ورفع المرتبات بنسبة الثلث للمدرسين.

وتجدر الإشارة إلى أن أكاديمية العلوم التربوية بموسكو قامت بوضع ثمانية برامج شاملة لحل المشكلات المرتبطة بتنفيذ هذا الإصلاح والتي تكتسي أهمية استراتيجية، وهي " مضامين التعليم المدرسي وطرائقه "، و" تكوين شخصية التلميذ متناسقا ومتكاملا "، و" معلم المدرسة السوفيتية "، و" الحاسبة الإلكترونية في المدرسة "، و" التعليم المندمج مع العمل المنتج في المدرسة "، و" المدرسة والصحة "، و" الإعداد المهني التقني للناشئة "، أملا في أن تسمح هذه البرامج بدرس أهم المشكلات المطروحة منظورا إليها ككل متكامل، وبتوحيد الجهود الواسعة المتشكلة من ممثلي شتى فروع العلم والثقافة والفن، ومختلف المهن، ومن ثم تحسين وتجويد نظام التعليم والتربية في الاتحاد السوفيتي.[1]

- تجربة المجر :

وفي المجر وفي عام 1985، دشن البرلمان إصلاحا للإدارة المدرسية، كان هدفه الأساسي زيادة الاستقلال الذاتي لمختلف المؤسسات التعليمية وتخفيف المراقبة الإدارية والسياسية التي كانت تثقل كاهل التعليم حتى ذاك الوقت. وينص القانون مبدئيا على أنه، في إطار التنظيم المرعي الإجراء وفي إطار مناهج التعليم الوطنية، يمكن للمدارس أن تحدد بنفسها مهماتها التربوية، وأن تنشئ نظامها التربوي المحلي الخاص بها، وتضع مناهج إضافية. كما منح المدارس حق التقرير في جميع القضايا المتعلقة بتنظيمها، وبأنشطتها التي لم يعهد بها التنظيم المرعي الإجراء صراحة إلى أجهزة أخرى.[2]
ويأتي هذا التغيير في إطار التغييرات الدراماتيكية التي طرأت على المجتمع المجري، وهبوب رياح

---

[1] ميكايل إ. كونراكوف : المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الاتحاد السوفيتي. مستقبليات. العدد (61). القاهرة 1987، ص 34.

[2] غابور هلاسز : الاستقلال الذاتي وإصلاح الإدارة المدرسية في المجر. مستقبليات. المجلد 20، العدد (3)، القاهرة 1998، ص 453 - 456.

الديمقراطية والانفتاح بعد عقود من القمع والديكتاتورية التسلطية في جميع منــاحي الحيــاة، خاصــة التربوية والتثقيفية.

سادسا : تجارب الإصلاح التربوي في آسيا :

1. تجربة اليابان :

التجربة الآسيوية تجربة متميزة في ميادين عدة، ولفتت انتباه العالم في تميزها الاقتصـــادي والسياسي والتربوي. فالغرب والأمريكيون على سبيل المثال، قد انشغلوا لسنوات طويلة بدراسة ســر تفوق الإدارة اليابانية والاقتصاد الياباني والأسباب التي أدت إلى تحول اليابان من دولة مدمــرة فــي الحرب العالمية الثانية إلى دولة عظمى تنافس وتتفوق في كثير من الأحيان على كبريات دول العالم.

إن الشواهد تبين أن التربية والتعليم والعمل الاجتماعي الدؤوب وإرادة الشعوب، هــي التــي مكنت اليابان أن تتبوأ المكانة التي تحتلها بين شعوب العالم. فبعد الحرب العالمية الثانية، قامت اليابــان بإحداث تغييرات كبرى على مناهجها التعليمية وأنظمتها التربوية قصد تجاوز الأحداث والهزيمة التــي منيت بها. ومن أبرز التغييرات والإصلاحات التي حدثت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، " إلغاء بعض المواد والمناهج غير الأساسية، وإضافة ساعات جديدة لليوم الدراسي، وإطالة الأسبوع الدراســي ليصبح خمسة أيام ونصفا، واقتصار الإجازة السنوية على شهر للمعلمين والطلاب، وتبنــي سياســات فاعلة للقضاء على مشكلة التسرب، ولزيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، وانتهاج سياسة الحزم داخل المدارس، خاصة ما يتعلق بالواجبات المدرسية، والابتعاد عن أساليب الحفظ والجمود والتبعية الفكريــة للنمط الغربي الأوروبي الأمريكي، وتسخير أجهزة الإعلام لخدمة القضايا التربوية، فخصصت شبكتين للإذاعة والتلفزة لخدمة القضايا التربوية ".[1]

ومنذ الحرب العالمية الثانية حتى اليوم، حدثت إصلاحات عدة في بنية وهيكلة وبرامج التعليم في اليابان استهدفت تعميق ربط التربية بالإنتاج والقيم اليابانية، وتكريس مبــادئ التمــيز والتفــوق، والمحافظة على الذاتية والخصوصية اليابانية. ولعل الفضل فيما وصلت إليه اليابان اليوم، من قــدرات وتميز في تعليمها، يعود إلى الإصلاحات الكبرى التي تمت في مراحل مختلفة من تاريخها. ومن أهــم هذه الإصلاحات، ما قام به رئيس الوزراء الأسبق ياسوهيرو ناكاسوني الذي قرر فــي عــام 1984 تأسيس مجلس وطني للإصلاح التربوي بمثابة هيئة استشارية لدى رئيس الوزراء، ويرأســه رئيــس جامعة كيوتو الأسبق. وضم المجلس في عضويته 25 ممثلا للآباء والمدرســين والنقابــات ووســائل الإعلام والسلطات التربوية والإدارات المحلية ورجالات الصناعة والمنظمات الرياضيــة ومنظمــات

[1] محمد صادق الموسوي : السياسات التربوية لما بعد الحروب. مجلة التربية. العدد (6)، السنة الثانية، وزارة التربية الكويت، 1991، ص 231 - 232.

التعليم غير المدرسية، إضافة إلى عدد من المتخصصين. وبعد دراسات وأبحاث جادة، اقترح المجلس إحداث تغييرات على أهداف التربية وإدخال تغييرات في بنية النظام التربوي وهيكليته ومساراته.

وفي إطار هذه الإصلاحات، عملت وزارة التربية جاهدة على تسهيل استعمال مؤسسات التعليم الرسمية كمراكز تعليم للسكان المحليين (فتح المدارس الثانوية والجامعات أمام الجمهور، وتنظيم سلسلة محاضرات عامة مثلا)، كذلك سعت الوزارة إلى توثيق الروابط بين الأسرة والمجتمع، وإلى تشجيع الأنشطة التطوعية وأنشطة رابطات الآباء والمدرسين والمنظمات غير الحكومية، وأنشأت مكتبا للتربية المستديمة داخل الوزارة، وتعمل على إنشاء مدارس ثانوية تطبق نظام الوحدات القيمية، وتسعى إلى إضفاء المرونة على مدة المنهاج لتيسر متابعة الدروس بالمراسلة أو بدوام جزئي. كما تعمل الوزارة على تحسين وإصلاح بنى وأنشطة معاهد الدروس العليا، بإنشاء مؤسسات من نوع جديد (جامعة للدراسات المتقدمة، ومدرسة للعلوم والتكنولوجيا المتقدمة مثلا)، لمواكبة تطور البحث العلمي، كذلك تسعى إلى تحسين برنامج المساعدة للطلاب والتي تقدم مشروعات في مجال البحث التربوي معدة لتلبية الطلب الاجتماعي.(1)

ولعل آخر الرؤى الإصلاحية في اليابان، هو ما صدر عن لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرين، إذ تضمن التقرير تشخيصا ناقدا وتحذيريا للواقع والتحديات، دون تجاهل للإمكانات الهائلة والمتوفرة في الشخصية اليابانية، وقابليتها للعطاء والتميز والإبداع. ولعل أهم التحديات التي أشار إليها التقرير، هي مسألة محو الأمية الكونية، أو القدرة على معرفة الآخر والتواصل معه بعيدا كل البعد عن العقد الحضارية، والانزواء تحت مظلة الخصوصيات الثقافية والتوهم بأن هذه الحضارة أو تلك لديها مفاتيح الحلول والعلوم ونكران ذلك على غيرها. يضاف إلى هذا التحدي، تحدي التعامل مع العولمة وما تفرضه من متغيرات وتحديات لا مناص من التعامل معها بآليات جادة وواقعية. وركز التقرير على الصعوبات التي يواجهها اليابانيون في التعبير عن أنفسهم، وإقناع الآخرين، وعزوفهم عن تعلم اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، والصعوبات التي تنجم عن كل هذا. إضافة إلى عجزهم عن اللحاق بالدول المتقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات التي أصبحت تمثل تحديا غير مسبوق في تاريخ البشرية.

في ضوء هذه الاعتبارات والملاحظات، عرض تقرير لجنة رئيس الوزراء عددا من القضايا التي ينبغي الالتفات إليها في أنظمة التربية والتعليم. ومن بين أهم ما أكد عليه التقرير، أهمية تشجيع روح المبادرة لدى الأفراد وتعويدهم على التميز والإبداع، وتوفير المكافآت لهم بعيدا عن الإيمان الراسخ في نفوس اليابانيين بالمساواة بين البشر. وينص التقرير على أهمية زرع روح المغامرة، وتقبل

(1) إيزاد سوزوكي : إصلاح التعليم في اليابان في منظور القرن الحادي والعشرين. مستقبليات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. عمان، الأردن، المجلد 20، العدد 1، 1990، ص 27 – 28.

المخاطر في المجتمع، وتشجيع الأفراد على ابتكار أعمال خاصة بهم وتأسيسها، وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع في هذا الإطار، حتى لا يلجأ الأفراد إلى الأمان والسكينة والدعة، الأمر الذي يعوق الإفراط فيه الإبداع والتميز.

وأكد التقرير أن التعليم المطلوب في اليابان هو تعليم يطلق القدرات والقوى، ويشجع التميز بعيدا عن هيمنة النظام التربوي الحالي الذي يميل إلى وضع الجميع في قالب واحد. ويقترح التقرير ضغط مناهج التعليم الابتدائي والمستوى الأدنى من التعليم الثانوي (المتوسط) بحيث يتم تخصيص ثلاثة أيام أسبوعيا لتلقي قدر من التعليم الإلزامي المنتقى بعناية، بينما يخصص اليومان الباقيان من الأسبوع لمراجعة تلك المواد الإلزامية، وذلك بالنسبة إلى الأطفال الذين لا يستطيعون المتابعة والتحصيل.

أما بالنسبة إلى الأطفال الذين استطاعوا المواصلة والتحصيل بكفاية، فإن لهم مطلق الحرية في أن يختاروا بين عدة أنواع من التخصص الأكاديمي ودراسة الفنون وممارسة الرياضة، وأي شكل آخر من الأشكال المختلفة لتنمية الشخصية وتطويرها. ودعا التقرير إلى تمتين العلاقة بين المدرسة والأسرة، وإعطاء قدر أكبر من الحريات لمؤسسات التعليم العالي، والحرص على استخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في البلاد، وتعميمها في المراحل التعليمية. والاستخدام الرسمي، والسعي إلى جذب الطلاب الأجانب إلى الدراسة في اليابان لتعميق المعرفة الكونية لدى اليابانيين ولتكوين قاعدة كبرى من الأصدقاء للمجتمع الياباني.[1]

وبشكل عام، يوفر نظام التعليم للتلاميذ الذين يكملون التعليم الإلزامي (9 سنوات) تعليما ثانويا ذا تخصصات متنوعة. وتصنف برامج التعليم الثانوي إلى نوعين : عام ومتخصص. وتصنف المقررات المتخصصة إلى : زراعة، صناعة، تجارة، صيد الأسماك، اقتصاد منزلي، علم التمريض، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية وغيرها من التخصصات. وتوفر بعض المدارس الثانوية برامج بتفرغ جزئي وبالمراسلة للعاملين الشباب الراغبين في مواصل دراستهم الثانوية أثناء العمل. وفي عام 1988، استحدث نوع جديد من التعليم الثانوي هو نظام الوحدات (Credit-System) استهدف توفير نوع خاص من برنامج المراسلة أو التعليم الجزئي للمواطنين بشكل يمكنهم من مواصلة دراستهم الثانوية في أي وقت، وفق احتياجاتهم الخاصة.[2]

---

[1] مكتب التربية العربي لدول الخليج : أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين. تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرين. سلسلة إضاءات تربوية، العدد الأول 2000، ص 9 – 39.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني، وربطهما باحتياجات سوق العلم. الرياض 1998، ص 82.

إن أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدول المتقدمة، هو اعتمـــاد مـــا يعـــرف بنظـــام المشاركة (Partnership) بين المؤسسات الأكاديمية والصناعية، ومدارس التعليم الثـــانوي المـــهني. وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينها، وبموجبه تقوم مؤسسات سوق العمل بتوفير معدات وأجهزة للمدارس المهنية، وتقديم خبراتها في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة فـــي تنفيذها، وتوفير فرص للتدريب الميداني في موقع العلم للتلاميذ، وقيامها بانتقـــاء التلاميـــذ المتفوقيـــن أو المتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم. وبهذا فهي توفر حوافز اقتصاديـــة للتلاميـــذ. وبالوقت نفسه تقوم المدارس المهنية بدور أكثر فاعلية في توجيه التلاميذ نحو سوق العمل.[1]

وجدير بالذكر، أنه في ضوء المنهاج الدراسي المعدل لليابان، تقرر وجوب تزويـــد جميـــع المدارس الرسمية في التعليم الابتدائي وفي المتوسط والثانوي بحاسبات إلكترونية مع حلـــول 1994، وذلك بفضل الدعم المالي للحكومة والمجتمعات المحلية. وتعمل الحكومة اليابانية على مد يـــد العـــون والمساعدة لقطاع التعليم العالي الخاص، إذ تغطي مساعدات الدولة 21.5 % من نفقات التعليم العـــالي الخاص.[2]

ويعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية. ويقتصر دور وزارة التعليم علـــى التنســـيق ووضع السياسات العامة طويلة المدى. وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرســـية والمنـــاهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية. أما بالنسبة إلى محتوى التعليم فإن كل مدرسة تقوم بوضع مقررها الدراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدراسي الـــذي تعده وتنشره وزارة التعليم. وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية بين هذه الكتب التـــي تعدها الوزارة. وتعتمد مناهج التعليم على الكتب الحرة الاختيارية وحرية الاطلاع والمذاكرة، وعادة ما تكون أسئلة الامتحانات لقياس القدرات وإبراز عناصر الابتكار والإبداع والتفكير غير التقليدي لـــدى الدارسين. والمدرسة تمثل عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربوية بما توفره من راحـــة وإشباع للرغبات والهوايات وانتشار الألفة والحب القائم على الاحترام.[3]

2. تجربة تايلاندا :

وفي تايلندا، أكد تقرير " التربية في تايلندا في حقبة التحول من رؤية مجتمع متعلم " والصادر عن اللجنة التايلندية للتربية والثقافة والعلوم، إن نظام التعليم الجديد لتايلندا لابد له أن يســـرع عمليـــة التعليم للفرد حتى تستثمر كل طاقاته الممكنة، وأن تتحد كل القوى لتطوير التعليم مـــدى الحيـــاة، وأن

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، ص 90.

[2] حسين أبو بكر فريد العولقي : مرجع سابق، 1998، ص 92 - 94.

[3] بدرية المفرج وآخرون : مرجع سابق، ص 24 - 25.

تسهل عملية الحصول على التدريب والتعليم مدى الحياة داخل المجتمعات المحلية، وذلك في إطار نماذج جديدة من الفكر والعمل الشبكي الذي تتضافر وتتعاون فيه المنظومات التربوية والأسرية، والمجتمعات المدنية، والمؤسسات الإعلامية والاقتصادية والحكومية وغير الحكومية، تحقيقاً لمقولة التعليم للجميع، والكل من أجل التعليم.

وتطرح الرؤية الجديدة للتربية والتعليم في تايلندا مفهوم " شبكة التعلم " كآلية جديدة لتحديث التعليم. إنها شبكة تتألف من آلاف المجتمعات، متضمنة المعلمين وأولياء الأمور وقادة المجتمع وأصحاب الأعمال. كما أن جميع الموظفين يشاركون في إدارة عملية التعليم. وبدلا من الهرم التعليمي الرسمي، فهذه المجتمعات ذات الإدارة الذاتية والمستقلة، تعمل على تبادل المعلومات وتمهد لبناء أرضية صلبة لنظم التعليم التايلندية. إنها شبكة تعمل على تفاعل كل عنصر من عناصر المجتمع لتنفيذ استراتيجية التعلم، مع الاستمرار في كونها جزءا لا يتجزأ من آفاق التطور الاجتماعي. إنه تطور أساسي من المركزية إلى التعددية وحكم الذات.[1]

وآلية تطبيق مفهوم شبكة التعليم المقترحة، تستلزم اتباع أمرين استراتيجيين، أولهما تطوير التعليم، إذ ينص التقرير على أن التعليم يجب أن يتصف بالشمولية وأن يعكس احتياجات الدارسين، خاصة في مجال التعليم المهني والحرفي، وأن يؤهل الفرد للتعلم المستمر مدى الحياة. ومن الاستراتيجيات التي أوصى بها التقرير، إعداد برامج لما قبل الزواج، والوقاية من الأمراض الجنسية، والتخطيط لبرامج الأسرة، ورعاية الأطفال، وتوفير التسهيلات الرياضية، وترسيخ مفهوم القيم الأخلاقية عند الأطفال والشباب من خلال المنظمات الدينية المحلية والمؤسسات التربوية وقنوات الإعلام.

ويدعو التقرير إلى أهمية تطوير مناهج التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية لإحداث التوازن بين المعرفة الحقيقية ومهارات التعليم والتدريب والقيم، وضرورة إسهام الإدارات المحلية والمجتمعات والآباء في تطوير المناهج ومراقبة فعالية التدريس والعلم، وحفز القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم والبحث العلمي، وتعزيز برامج التعليم الخاصة، ووضع خطة لتطوير نظام تدريب المعلمين، وتأسيس مراكز التعليم في المجتمع لتوائم أحوال البنية المحلية.

وأكدت الرؤية التايلندية على مسألة توظيف التربية والتعليم لتعزيز التنافس العالمي. وفي هذا المجال، أكدت الرؤية على أولوية الموضوعات التالية :

- تعزيز برامج التدريب الميداني المعرفي والمهاري للطبقة العاملة وخاصة الذين يعملون في قطاعات حديثة، وتأسيس مراكز نشر التكنولوجيا لتوفير برامج التدريب قبل وفي أثناء الخدمة في

---

[1] اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم : التربية في تايلندا في حقبة الشمول " رؤية مجتمع متعلم "، الكويت 1998، ص 23.

المناطق التي تعاني من القصور التربوي. وكذلك البرامج الخاصـــة بقطـــاع الزراعـــة لتحديـــث التكنولوجيا الخاصة بها.

- عمل شبكة وبرامج أبحاث شاملة في مجالات العلوم الأساسية، مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، وكذلك العلوم الاجتماعية والإنسانية، مع التركيز على تطوير الفكر التايلندي، وربط ذلك مع الدول المجاورة والمجتمعات العالمية الأخرى.
- إثراء البرامج الدراسية لمرحلة ما بعد التخرج في معاهد التعليم العالي من خلال عمـــل ترتيبـــات متصلة مع المعاهد التعليمية الأخرى وقطاعات الأعمال والمعاهد الأكاديمية الأجنبية لتشجيع إجراء أبحاث جديدة في المناطق التي تعاني من العجز في هذه الجوانب.
- تأسيس شبكة تطوير الأبحاث المتعلقة بالخدمات في المجتمع وتطوير الحياة الاجتماعية.
- تطوير نظام الاختبارات والالتحاق بالجامعة عن طريق نظام الدرجة المجزأة، وتتكون من متوسط الدرجات التراكمية ودرجات اختبارات القبول المقننـــة، بالإضافـــة إلـــى درجـــات الاختبـــارات السيكولوجية.
- تطوير البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي من خلال تطوير محتويات مناهج التعليـــم العام مع التركيز على المهارات التحليلية وتوسيع الآفاق العالمية الثقافية للطلاب وأيضا التركـــيز على فعالية تطبيق المناهج.

أما ما يتعلق بتجويد الإدارة وتطويرها، فقد ركزت الرؤية على مجالات استراتيجية أهمـــها التحول إلى اللامركزية في إدارة الأنظمة المحلية، وتوسيع المشاركة المجتمعية في صنـــع قـــرارات التعليم وذلك عن طريق توظيف اللجان المحلية، والقضاء على البيروقراطيـــة فـــي وزارة التربيـــة، وتطوير التعاون مع القطاع الخاص، والاستفادة من الخبرات المتوفرة للمصانع والمؤسسات المهنيـــة والاستعانة بخبرات العاملين فيها بالتدريس الجزئي في المدارس الرسمية، وخلق شبكة من المشـــاريع الخاصة في مجال التعاون مع المعاهد الأكاديمية الأجنبية كوسيلة لتعزيز برامج التعليم والأبحاث.

وعني التقرير عناية خاصة بجانب ضبط الجودة النوعية في التعليم كعنصر مـــن عنـــاصر الإصلاح الإداري التربوي. ففي هذا المجال، أكد التقرير على ضرورة إيجاد نظـــام كفـــي لضمـــان النوعية الجيدة في قطاع التعليم، وإعطاء الفرص لكل معهد لتطوير نوعيته المتمـــيزة، وزيـــادة دور الوكالات المركزية كوكالات تنسيقية لضمان تطبيق المعايير العالمية للأداء. إضافة إلى ذلـــك، دعـــا التقرير إلى تطوير نظم معلومات إدارية فعالة تسهل إجراءات التقويم المستمر للأداء وتبادل المعلومات بين المؤسسات، واستخدام المعلومات حول الجودة كأحد الأسس لاتخاذ القرارات الخاصة بالميزانيـــة،

ونشر المعلومات بين الشعب من حيث المعايير التعليمية لزيادة الوعي بنوعية التعليم وجودته وضمان التطوير المستمر في المعاهد التعليمية.[1]

وللهند تجارب طريفة وفاعلة في الميدان التربوي. فضمن حركة التعليم القروي، تم تشجيع كل قرية على تشكيل لجنة للقيام بحملات إعلامية لتشجيع الأميين من الكبار على الانخراط في الصفوف التعليمية، والقيام بإعداد إحصائية للأميين والبحث عن المتعلمين القادرين على التعلم، وفي بعض الولايات يدفع الأهالي رواتب معلمات رياض الأطفال.[2] واستخدمت الهند القمر الصناعي لتقديم التعليم الأساسي لملايين الأطفال المحرومين منه، وفي تدريب المعلمين. وقد بلغت الكثافة السكانية في المناطق المستهدفة 45 مليونا من السكان، وكان في مقدمة المستهدفين، الأطفال من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ممن بلغت أعمارهم ما بين 6 – 12 سنة.

ونظرا إلى كبر عدد الجمهور المستهدف، وعدم القدرة المالية على اقتناء أجهزة استقبال الإرسال المرئي، فقد اعتمدت التجربة على الأسس التالية : تقديم دروس التعليم الأساسي صباح كل يوم، وذلك طوال الأسبوع، واستخدام القمر الصناعي لبث الدروس عبر قنواته إلى مساحة كبيرة يقطنها الجمهور المستهدف، وإقامة عدد كبير من مراكز المشاهدة في أماكن مختارة من المنطقة المستهدفة. أما برنامج تدريب المعلمين، فقد استهدف مدارس المناطق النائية، وتركزت الدروس على طرق وأساليب تدريس مواد العلوم والرياضيات، وتشير تقارير المتابعة إلى تحقيق نتائج مشجعة تدعو إلى تعميم هذا الأسلوب وتوسيع نطاقه.[3]

واهتم الفيتناميون في برنامج تعليمهم بعلوم الغرب وحضارة الصين، واعتبروها عنصرا هاما من عناصر ثقافتهم العامة. واهتموا بدراسة التأريخ ونظروا إليه باعتباره وعاء تصب فيها خبرات الأجيال السابقة. وأدخل الفيتناميون مناهج التربية الوطنية والعسكرية في برامج التعليم العام، وشجعوا البحوث وخاصة تلك التي تتناول موضوعات الحرب والنضال والدفاع من أجل الحرية واحترام حقوق الإنسان. وزاد اهتمام الفيتناميين أيضا ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار نظرا إلى وجود أعداد هائلة من الشعب أميين وخاصة من طبقة المزارعين والعمال.[4]

وفي مجمل حديثنا عن التجارب الآسيوية في التعليم، لا يمكن تجاوز التجربة الماليزية لسببين أساسيين. أولهما لأنها دولة إسلامية، وثانيهما لأنها واحدة من المدن الآسيوية التي حققت إنجازات اقتصادية ضخمة، ووظفت التربية والتعليم توظيفا ليواكب المستلزمات الاقتصادية. والتعليم في ماليزيا

---

(1) اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، ص 32 – 33.

(2) عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين : مرجع سابق، 2000، ص 160.

(3) رمضان محمد القذافي : مرجع سابق، 1999، ص 28.

(4) محمد صادق الموسوي : مرجع سابق، ص 236.

مجاني وليس إلزاميا إذ توفر الدولة ما يقارب من 18 % من ميزانيتها القومية للتربيــة. وتخصـــص وزارة التربية 83.5 % تقريبا من مصروفاتها للنفقات الجارية، و 17.5 % لنفقات التطوير. وتتمثـل الملامح الرئيسية لنظام التعليم الماليزي في الترفيع الآلي للطلاب من الصف الأول حتى التاسع، وإلزام المعلم بالتدرب كل 5 سنوات، وتخصيص 31 كلية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، واستثمار النشاط الطلابي في أثناء الإجازة الأسبوعية، وإلزامية مشاركة المعلمين في هذه الأنشطة، وفصل المعلم عنـد غيابه سبعة أيام عن العمل، وتقوم بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص بتمويل الأنشطة المصاحبة للمنهج والتي تعد جزءا مكملا للمنهج الدراسي.[1]

وتعطي ماليزيا اهتماما واسعا للإعلام التربوي من خلال إصدار النشرات التعليمية والتثقيفية، وبث البرامج التعليمية من خلال قنوات التلفزيون المحلية التي تبث برامج تعليمية في الفترة من الثامنة صباحا حتى الثانية عشرة، بمعدل أربعة أيام أسبوعيا. وتتولى وزارة التربية إعداد المـــواد التربويــة المبثوثة من خلال أجهزة البث التلفزيوني.

إن التصور الجديد للمناهج الدراسية الذي طرحه النموذج الماليزي للتعليم في القرن الحـــادي والعشرين، يركز في مرحلة التعليم الابتدائي على تعلم المهارات الأساسية فـــي اللغــة والرياضيـــات والعلوم والقيم الروحية والإنسانية. وفي المرحلة الثانوية الدنيا، التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية والتـــي تمتد فيها الدراسة إلى ثلاث سنوات، يظل المنهج فيها على نفس ما هو عليه في المرحلة الابتدائية مـــع بعض التعديلات التي أدخلت على وحدة " مهارات العيش " والتي أعيد تنظيمها وتسميتها، فـــأصبحت تسمى في هذه المرحلة باسم " مهارات العيش المتكاملة "وتهدف إلى إنتاج إنسان له إلمام بالتكنولوجيـــا والاقتصاد، ومبتكر ومجدد ومنتج، يثق بذاته ويعتمد على نفسه.[2]

أما منهج المرحلة الثانوية العليا التي مدتها سنتان وتتألف من مدارس أكاديمية وتقنية وفنيـــة، فهو يهدف إلى تقديم ثقافة عامة لجميع الطلاب، مع التأكيد على القيم الجماليـــة والأخلاقيـــة، وإجـــادة استخدام اللغة الوطنية الماليزية، وإرساء أسس التعليم المستمر طول العمر، والاستخدام السليم للمعرفة. وتم فيها تنظيم المنهج على أساس أربع مجموعات أساســـية هـــي : الإنســـانيات، والمـــواد المهنيـــة والتكنولوجية، والعلوم، والدراسات الإسلامية وذلك بدلا من تنظيمه علـــــى أســـاس شـــعبتين (الآداب والعلوم).[3]

---

[1] وزارة المعارف : " التعليم في ماليزيا، خطة النجـــاح الســرية ". مجلــة المعرفــة، العــدد (60)، يونيــو 2000، ص 12 – 27.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل، مرجع سابق، 2000، ص 36.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق، ص 36.

وربما كان تعليم بعض المواضيع الكبرى من أبرز خصائص المنهج الماليزي، ومنها تعليـــم حقوق الإنسان والديمقراطية، وتعليم القيم الروحية عبر المنهج كله. مع العلم أن القيم تدرس تدريســـا نظاميا أيضا ضمن التربية الإسلامية للطلبة المسلمين، وضمن التربية الأخلاقيـــة لغـــير المســـلمين. وركزت أساليب التقويم التربوي على تقدير النمو الكلي للمتعلمين، وذلك من خـــلال اســـتخدام أدوات محكية المرجع. ويتم التقويم على مستوى الفصل وعلى المستوى المدرسي. وليس هناك تقويم خارجي عام، إلا في آخر مراحل التعليم. ويشجع المعلمون على القيام بتقويم أدائهم تقويما ذاتيا من أجل تحسين العمل التربوي.[1]

وتتميز التجربة الماليزية بالتعاون الكبير والوثيق بين القطاع العام والخـــاص فـــي التعليـــم والتدريب المهنيين. فقد سمح للقطاع الخاص باستخدام التسهيلات الموجودة فـــي المـــدارس المهنيـــة والمؤسسات البولتكنيكية لأغراض التدريب. كما شجعت الحكومة القطاع الخاص بالمقابل على زيـــادة فرص التدريب خلال ممارسة العمل، وتوفير مرونة أكبر في انتقال الأيدي العاملة.[2]

وفي جمهورية الصين الشعبية، وفي عام 1983، تم تحويل السلطات المحلية إلى إدارة التعليم الابتدائي بدلا من الحكومة المركزية. وفي عام 1985، حلت اللجنة الوطنية للتربية محل وزارة التربية في خطوة من خطوات إصلاح التعليم في الصين. وتقوم المناطق بحملة لجمـــع التبرعـــات للتربيـــة والتعليم، كما تقوم أيضا بجمع مبالغ أخرى من خلال الضرائب التي تفرض على المنتجـــات، حيـــث زادت نسبة الضرائب المفروضة على البضائع المنتجة 1 %، وخصصت جميعها للتعليم.[3]

وسنعرض في هذا الجزء الأخير من التجربة الآسيوية للخبرة التايوانية خاصة فـــي مجـــال اختيار التكنولوجيا الملائمة، والبحث والتدريب في تطوير قدراتها التنموية، وتطوير أنظمـــة التعليـــم العالي. وتشير الدراسات والتقارير الرسمية عن النموذج التايواني في التنمية، إلـــى أن هـــذه الدولـــة الصغيرة في غرب المحيط الهادي قد حققت إنجازات ضخمة في فترة قصيرة نسبيا من عمر الأمـــم، وهي فترة الأربعين عاما الماضية. ومن اللافت للنظر أن هذه الإنجازات قد تحققت في ظروف النـــدرة النسبية للموارد الطبيعية، والضغوط السياسية التي أحاطت بتايوان، ولم يكن هناك بد من الاعتماد على العنصر الإنساني، وتطوير القدرات البشرية للسكان البالغ تعدادهم في 1988 قرابة العشرين مليونـــا. وكان الاعتماد الرئيس في ذلك هو إقامة نظام تعليمي كفي، والاهتمـــام بـــالبحث العلمـــي والتطويـــر التكنولوجي، وذلك بغية الارتقاء بمستويات قوة العمل. وبالفعل نجد أن قرابة 45 % من قـــوة العمـــل

---

[1] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي : مرجع سابق 1998، ص 102 – 103.

[2] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي : المرجع السابق، ص 103.

[3] نبيل سعد جرجس : دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية وعلاقته بالشخصية القومية والتنميـــة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد (9) يناير 1993، ص 167 – 168.

تتمتع بتعليم فوق ابتدائي. إلا أن الاهتمام الواضح جدا في الخبرة التايوانية يتجلى في توظيف نتـــائج البحوث العلمية في مشروعات التنمية، وتحديدا في عمليات التطويـــر التكنولوجـــي، وصـــولا إلـــى التكنولوجيا الملائمة والمحققة للأهداف المجتمعية. يستدل على ذلك من ارتفاع نســبة الإنفــاق علــى البحوث والتطوير إلى الناتج القومي الإجمالي، حيث بلغت هذه النسبة 0.66 % في 1978، واستمرت في التزايد حتى وصلت إلى 1.07 % في 1987. وعلى الرغم من أن هذه النسبة أقل مما هو متحقـق في الدول الصناعية المتقدمة حيث تتراوح بين 2.3 % و 3.8 %، إلا أنها تعد مرتفعة جدا بالقيـــاس إلى ما تنفقه معظم الدول النامية من ناتجها القومي الإجمالي على البحوث والتطوير، والذي لا يتعـدى 0.5 % غالبا.[1]

إن هذه المنجزات لم تتحقق من فراغ، إنما تمت من خلال توظيـــف اســتراتيجيات علميـــة وتنموية واضحة أهمها ما يلي :

- اهتمت تايوان اهتماما عظيما بالتدريب خاصة منذ عام 1972. ففي تلك السنة، فرضت ضريبـــة بواقع 1.5 % على الأجور من أجل إنشاء صندوق قومي للتدريب المهني.
- تخطيط برامج التدريب وتنفيذها مشاركة بين المؤسسات الصناعية وبين المدارس الفنية والجامعات والكليات الفنية.
- عقد المؤتمر الأول للتطوير العلمي والتكنولوجي في عام 1978 برعاية مجلس الوزراء، ويســتمر انعقاده كل أربع سنوات، وتعتبر توصيات المؤتمر الأول هي الأساس الذي قام عليـــه البرنـــامج القومي للتطوير العلمي والتكنولوجي.
- هناك مجلس استشاري للعلوم والتكنولوجيا مكون من أعضاء من تايوان ومن الولايـــات المتحـــدة الأمريكية يجتمع سنويا مع الخبراء والمسؤولين الحكوميين لمناقشة وتقييم الأداء في مجال البحوث والتطوير.
- شجعت الحكومة المشروعات التي تدر عائدات تنفق على البحث والتطوير، كذلك أعفت الـواردات من معدات وأجهزة البحث والتطوير من الضرائب والرسوم الجمركية. كذلك فلقد أسست المنطقـــة الصناعية العلمية في هسن شو، وذلك في موقع قريب من عدد من مؤسسات التعليم العالي ومعاهد البحث العلمي ومراكز التطوير التكنولوجي، حتى يتيسر نشوء علاقات تعاون بين مؤسسات البحث والتطوير وبين المؤسسات الصناعية.

---

[1] مصطفى عبد القادر زيادة : مرجع سابق، ص 10 – 11.

- أقدمت الحكومة ممثلة في وزارة الاقتصاد على إنشاء معهد بحوث التكنولوجيا الصناعية، وذلـــك للعمل في مجال تطوير الصناعات الإلكترونية (بما في ذلك الروبوت) ثم القيام ببيعها للشـــركات المحلية.[1]

وللدول العربية الآسيوية تجارب وإصلاحات تربوية جديـــرة بالدراســـة والتوثيـــق، ولعـــل المنظمات العربية والدولية تقوم بهذا الأمر حتى يتسنى للدول العربية التعاون والاستفادة من بعضـــها البعض في هذا الميدان. فللمملكة العربية السعودية على سبيل المثال تجارب عدة في مجـــال تطويـــر التعليم وتحديثه، وأصبح بعض هذه التجارب جزءا لا يتجزأ من المنظومة التربوية، وبعضها لم يتوسع في نشره لأسباب عدة. ومن هذه التجارب، تجربة مدرسة الفهد التي بنيت على مبدأ الفروق الفرديـــة، بحيث يمكن للطالب أن يتدرج في دراسته حسب قدراته وإمكاناته، وتبنى وحدة الدرس علـــى التلميـــذ وليس على مجموع التلاميذ. وتتسم هذه المدرسة بالمرونة في قبول التلاميذ ومنح قـــدر واســـع مـــن الحرية التربوية لكل من المدرس والتلميذ في استكمال متطلبات المقرر.[2]

ومن التغييرات التربوية التي شهدتها الساحة التربوية في المملكة، استحداث الثانويات الشاملة والمتطورة، واستخدام نظام الساعات المعتمدة في الجامعات، وإنشاء مؤسسة متخصصة للإشراف على التعليم الفني والمهني، والتوسع في إنشـــاء مراكـــز خدمـــة المجتمـــع والتعليـــم المســـتمر التابعـــة للجامعات،والتوسع في مجال التعليم العالي المتوسط من خلال فتح كليـــات التقنيـــة. ولعـــل أحـــدث التطورات في المملكة العربية السعودية مسألة بداية التصريح للمؤسسات الخاصـــة لفتـــح مؤسســـات تعليمية وتدريبية في مجالات التعليم العالي، وذلك لفك الاختناقات التي تعاني منها الجامعـــات نتيجـــة للطلب المتزايد على التعليم.

وشرعت المملكة العربية السعودية في تنفيذ مشروع مدرسة المستقبل، الذي يجري تطبيقه في خمس مدارس في مدينة الرياض في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك من بداية العام الدراســـي 1421 – 1422 للهجرة. وبنيت ملامح وتوجهات مدارس المستقبل في ضوء طبيعة التحولات الجذرية التي تشكلها الألفية الثالثة، وفي ضوء سمات المجتمع السعودي واحتياجاته. وفي ظل هذا المنظـــور، تسعى مدرسة المستقبل إلى تحقيق أهدافها من خلال توظيف التقنية المعلوماتية الاتصالية، وتحقيق قدر كبير من انفتاح المدرسة على المجتمع، وتمكين المتعلم من بيئات تركز على القيم وأنماط التعلم الذاتـي وطرائق التفكير العلمي. وتتكون مدرسة المستقبل المطروحة للتجريب من عناصر أساســـية لتحقيـــق

---

[1] إبراهيم العيسوي : الخبرة التنموية لتايوان والدروس المستفادة منها لمصر. خبرات التنمية في الدول الآسيوية حديثة التصنيع، وإمكانية الاستفادة منها في مصر. معهد التخطيط القومي. القاهرة 1992، ص 54 – 66.

[2] حمود بن عبد العزيز البدر : رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. بحوث مؤتمـــر المملكـــة العربية السعودية في مائة عام، يناير 1999، ص 20 – 23.

أهدافها من بينها بنية تحتية تقنية، وكوادر فنية مساعدة، وقاعدة وشبكة لتبـــادل المعلومـــات داخليـــا وخارجيا، وقاعدة مرجعية محكمة للتعلم الذاتي والتعاوني، وبرامـــج وتجـــهيزات حاســـوبية لمتابعـــة التحصيل الدراسي، وقاعدة تدريب محلي للتخطيط، وتحديد الاحتياجات للتدريب والتطويـــر المســـتمر لكوادر المدرسة مهنيا، وطاقم إداري وآخر علمي، ومبنى مدرسي يتوافق من حيث التصميم مع طبيعة مدرسة المستقبل وسماتها.[1]

وفي الأردن، تمثلت أهم الإصلاحات والتطويرات التربوية في العقد الأخير، بالتوسع الكبـــير في مجال التعليم العالي من خلال نشر كليات المجتمع والمؤسســـات الجامعيـــة الخاصـــة الخاضعـــة للإشراف والمتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم، لتحقيق مبدأ الجـــودة النوعيـــة، وضمـــان كفايـــة الممارسات التعليمية، حتى لا تتحول هذه الكليات إلى مصدر للمتاجرة بالشأن التربوي. وحققت هـــذه الجامعات إنجازات طيبة، إذ أن خريجيها لا يجدون صعوبات تذكر في الحصول على وظائف مناسـبة لاختصاصاتهم سواء داخل الأردن أم خارجه.

وفي سوريا، يهتم سيادة الرئيس السوري الدكتور بشار الأسد نفســـه بمســـألة تعميـــم نشـــر المعلوماتية من خلال تبنيه المشروع الوطني لنشر المعلوماتية، وذلك من خلال افتتاح مراكز تدريبيـــة على استخدام الحاسوب، تستفيد بذلك المدارس الحكومية والقاعات الحكومية الرسمية في كافة الـــتراب السوري. ويعد هذا الخيار الاستراتيجي خيارا تربويا تبنته كثير من الدول العربية الآســـيوية خاصـــة المملكة العربية السعودية، والأردن، والكويت، إذ أن لكل واحدة من هذه الدول مشروعات عملاقة فـــي هذا المجال.

ولعل من أهم التجديدات والتغييرات التربوية المطروحة فـــي الســـاحة التربويـــة العربيـــة الآسيوية، هي مسألة استحداث الجامعات العربية المفتوحة التي يتبناها صاحب السمو الملكي الأمـــير طلال بن عبد العزيز، والمتوقع أن تباشر أعمالها في شهر أكتوبر مـــن عـــام 2002، بعـــد إقـــرار مشروعها بشكله النهائي من قبل معالي وزراء التعليم العالي في الدول العربية في الاجتماع المنعقد في بيروت في الفترة من 18 إلى 21 سبتمبر من عام 2000. وستطرح الجامعة برامجها ميدانيا في أربعة مجالات رئيسة هي علوم الحاسب الآلي، وإدارة الأعمال، والتدريب المســـتمر للمعلميـــن، واللغـــات الأجنبية. ويتوقع أن تطرح هذه التجربة رؤى وأفكارا تحدث من آلية وطريق العمـــل الـــتربوي فـــي الساحة العربية.

---

[1] وزارة المعارف : مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة. ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربيـــة والتعليم والمعارف العرب. دمشق 2000.

سابعا : الإصلاح التربوي في إفريقيا :

تتميز القارة الإفريقية بشدة التعقيد في خصائصها السياسية والاجتماعية واللغوية والاقتصادية، وتنعكس هذه الخصائص على كل جزئية من المنظومة المجتمعية الإفريقية، بما فيها بطبيعة الحال، التربية. إن هذه الخصائص جعلت من القارة الإفريقية قارة غير مستقرة حتى بعد رحيل الاستعمار البغيض عنها. ومنذ الاستقلال، لا كلام في إفريقيا إلا على " إصلاح التربية ". وما يقصد بذلك ليس واضحا على الدوام، سوى أن كل حكومة قد حاولت جاهدة تغيير " نظام التعليم الموروث عن الحقبة الاستعمارية "، فترتب على ذلك بحث دائب عن " نظام تعليمي كفيل بالاستجابة لاحتياجات الدول المستقلة، وبإعداد خالقي وظائف وليس عاطلين عن العمل... نظام يشدد على المهارات العملية... آخذا في الاعتبار تراث الشعب الثقافي. أما التدابير التي اتخذت حتى الآن لبلوغ هذه الغاية، فجاءت شديدة التنوع، إذ تراوحت بين الإصلاحات الوقتية البسيطة والمعالجات الجدية المتعمقة. وأيا كان حجم التغييرات المستهدفة، فقد تمخضت جميعا عن وثائق مكتوبة. ولدى صدورها، كانت هذه الوثائق في الغالب تسترعي الانتباه بعناوينها أكثر مما كانت تلفت بمضامينها : " التربية من أجل الاكتفاء الذاتي "، " التربية من أجل الكاغوسومو "، " السياسة الوطنية الجديدة للتربية "، " مدرسة الشعب "، " المدرسة الجديدة "، وهي في الواقع عناوين تولد آمالا كبيرة. ولكن لا بد من التساؤل لماذا لم تحصل معجزة التربية في إفريقيا، رغم تعدد المراسيم ووفرة الوثائق المتعلقة بالإصلاح ؟ [1]

لقد تمحورت معظم محاولات الإصلاح التربوي في البلدان الإفريقية حول إعداد وتدريب اختصاصيين في تسيير التربية وتدبير شؤونها : مخططين وإداريين، وعاملين مسؤولين عن الجوانب الاقتصادية والمالية للتربية. ويتحمل المستشارون الدوليون قسطا من المسؤولية عن هذا الوضع لأنهم غالبا ما انطلقوا من فرضية أن إدارة الموارد والأموال والعاملين، تشكل مشكلة أساسية من مشكلات التنمية التربوية في إفريقيا، يضاف إلى ذلك التركيز على ربط التربية والعمل المنتج من خلال ربط المناهج بالتدريب الفني والمهني وتوظيف المدارس كوحدات إنتاجية. إلا أن الظروف الاقتصادية ومحدودية الموارد، أثرت بشكل كبير على نوعية التدريب المهني المقدم، إذ أنه في الغالب اتخذ الشكل التقليدي الذي لا يمكن أن يؤثر في الإنتاج، أو في تزويد الدارسين بمهارات يمكن تسويقها. [2]

وعلى الرغم من كافة الصعوبات والتحديات التي تواجه المجهودات التربوية في القارة الإفريقية، إلا أن هناك اهتماما واضحا بمسألة التخطيط القومي للتربية، مستفيدين في كل ذلك من الهيئات والمؤسسات الدولية كاليونسكو من خلال مكتبها الإقليمي للتربية في داكار الذي لعب دورا

---

[1] باي أوبانيا : الإصلاح التربوي في إفريقيا. من النصوص إلى الواقع. مستقبليات. المجلد 19، العدد (2)، اليونسكو، القاهرة 1989، ص 363.

[2] باي أوبانيا : المرجع السابق، ص 368.

كبيرا في مسألة توليد الرؤى الكبرى للإصلاح والتطوير التربوي في إفريقيا، وتشجيع التطوير التربوي، وتوفير البيانات الإحصائية، وتدريب العاملين. وتوفر إفريقيا مناخات رحبة لعمل منظمات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية، وتشجع إسهاماتها في مجالات التربية واستقطاب الدعم والتمويل للمشروعات التنموية التربوية. وتعتمد إفريقيا في جزء كبير من مشروعاتها التربوية، على المعونات الخارجية " إذ بلغت المعونة الخارجية في النصف الثاني من الثمانينات 1.6 مليار دولار ".[1]

وتجارب التطوير التربوية في إفريقيا، رغم بساطة الكثير منها، تحمل في طياتها دروسا يمكن الاستفادة منها بعد تطويرها ومواءمتها وتحديثها. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، تعتبر مدرسة المجتمع (Community School) لب النظام التعليمي برمته. ورغم احتمال وجود مدرسة المجتمع المحلي في المراكز السكانية الكبيرة، إلا أنها تقام أساسا في معظم الحالات في المدن الصغيرة محدودة المساحة، خاصة في المناطق الريفية، ويشتمل بعضها على مدارس لكل الأعمار، والبعض الآخر على المدارس العليا فقط. والمبادئ الأساسية لأسلوب عمل هذه المدارس يرتكز على مفاهيم وممارسات أساسية أهمها تعميق ربط المدرسة بالمجتمع، وأن تكون المدرسة هي المركز البؤري لحل مشكلات المجتمع، وأن تظل المدارس مفتوحة في المساء والعطل الأسبوعية وخلال الإجازات، وأن يعتبر الكبير استخدام مرافق المدرسة أمرا طبيعيا طوال حياته.[2]

والواقع أن هذه المبادئ تفترض مقدما أن المدرسة ستكون مفتوحة أمام الكبار بالنهار، وأن الأطفال وكذا الكبار سوف يستخدمون مرافقها بعد ساعات الدراسة العادية، كما يفترض مسبقا أيضا، أنه إضافة إلى حضور حصص التعليم النظامي يستطيع المستفيدون الكبار، القيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وترفيهية. وينبغي أن تزود المدرسة بمكتبة وحمام سباحة وعيادة ودار حضانة. وهذا النوع من التجارب يضمن تحقيق أقصى استثمار للموارد، وتحطيم الإحساس بالاغتراب عن المدارس لدى الكبار، وتربط بين الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، وتقدم محيطا طبيعيا يتم في داخله تعليم جميع الفئات من مختلف الأعمار، وتهيئ المجتمع المحلي للحكم الذاتي والسيطرة على موارده المالية.[3]

وفي بعض الدول الإفريقية، كان هناك وعي متزايد بأن المدارس التسلطية التقليدية ليست مؤثرة أو فعالة لأنها تنمي الاتكالية السلبية واللامبالاة، وتنمي لدى الطلبة تأكيدا واهيا من المعرفة. وفي إطار هذا التوجه، كان هناك رغبة ملحة في ناميبيا منذ الاستقلال عام 1990 في تحويل التعليم إلى تعليم ديمقراطي. وقد ورد ذلك في النص الجديد المسمى " التربية للجميع "، إذ أكد على أن المعلم

---

[1] حسن أبو بكر العولقي، مرجع سابق، ص 112.

[2] نبيل عامر صبيح : مرجع سابق، 1998، ص 94.

[3] نبيل عامر صبيح : المرجع السابق، ص 95.

كملقن، ثبت عدم فعاليته وعدم كفايته في النظام التعليمي الحديث، وأن تمحور النظام التعليمي حـــول المعلم، يكون مسببا للإحباط لأغلب الطلبة. وفي الوقت ذاته، لا يتلاءم مع فكـــرة التربيـــة والتعليـــم للجميع. وانتقلت ناميبيا من تعليم الصفوة إلى تعليم الجميع، محدثة بذلك نقلة نوعية في التعليـــم الـــذي أصبح الطالب هو محوره. وأدى هذا التغيير الذي بدا متعبا في البداية، إلى إعداد برامج خاصة لإعداد المعلمين، وتغيير نمط وأسلوب تدريبهم بما يتفق مع التوجهات العامة الجديدة.[1]

وفي كينيا، تم إنشاء شبكة من معاهد العلوم والتكنولوجيا بتمويل من تبرعـــات ومســـاهمات طوعية محلية. وتستقبل هذه المعاهد خريجي الثانويات الذين لا يجدون مكانا في الجامعات أو ســـائر مؤسسات التعليم العالي، حيث أنشئ 14 معهدا للعلوم والتكنولوجيا موزعة في جميع أنحـــاء البـــلاد، تختص بالزراعة والبناء وخدمات الدعم وعلم الميكانيكا والكهرباء، وصنع الألبسة والتدبير المـــنزلي، والمحاسبة والإدارة التجارية والسكرتارية. وقد قامت النرويج ومنظمة اليونسكو بالمساعدة في تطويـــر معاهد هارامبي للعلوم والتكنولوجيا، كما قدمت الحكومة الكينية مساعدات مالية (12 مليون ليرة كينية) إلى دار المعلمين في كينيا، لتؤمن إعداد أساتذة التعليم التقني التي تحتاج إليـــهم الثانويـــات والمعـــاهد البوليتكنيكية، ومعاهد هارامبي للعلوم والتكنولوجيا. وأيضا قدمت الرابطة الدولية للتنميـــة، مســـاعدة لمعاهد هارامبي بشكل منح دراسية في الجامعات الأمريكية لأساتذة من التعليم التقني.[2] إضافة إلـــى ذلك، فإن الشركات والمؤسسات المحلية تسهم في التعليم وتشكل مصدرا آخر من مصادر تمويله، وهذا التوجه أيضا مطبق في زيمبابوي.

ومن المزايا الحسنة في إدارة العملية التربوية في إفريقيا، مسألة توسيع مشـــاركة المجتمـــع المحلي في إدارة التعليم وتقييمه، وتطوير مناهجه. ففي بنين أقر الإصلاح التربوي عام 1974، تجربة التربية والتنمية التي تم بموجبها اختيار المجتمع المحلي كوحدة جغرافية، للعمل على تطوير سلسلة من الجهود التعاونية ضمن هياكل تنموية مختلفة، للتأثير على شؤون الحياة اليومية الصحية التغذوية ومحو الأمية. وفي غانا والسنغال، تنفذ التجارب في التعليم، غير الرسمي بمساهمة نشيطة من السكان. وفـــي السنغال تقوم منظمات الفلاحين المنتخبة بإدارة مراكز التعليم ومراقبة التعليم والتدريب. وأصر موظفو المدارس المتوسطة التطبيقية في السنغال على إجراء حوار مع المجتمعات القروية كمتطلـــب ســـابق

---

[1] كليف هاربر : فعالية وكفاءة المدرسة والتربية من أجل الديمقراطية، وتجنب العنف. ترجمة اللجنة الوطنية الكويتيـــة للتربية والثقافة والعلوم، 1998، ص 30.

[2] جوتام أومبيتري أولمبو : تمويل التعليم في كينيا. مستقبليات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الـــدول العربيـــة. عمان، الأردن 1986، العدد (3)، ص 411 – 412.

لإيجاد النظام التربوي المطلوب خلال لقاءات لعرض المشروع والتوضيح والتحليل، وأخيرا تحديد مدة التعليم والتدريب.[1]

وفي إفريقيا جنوب الصحراء، حيث تواجه الدولة صعوبات خطيرة نتيجـة لارتفـاع كلفـة التعليم، والهبوط الاقتصادي المصاحب للنمو السكاني، اتخذت الدولة عدة إجراءات لإصـلاح التعليـم العالي. وحددت أوجه الإصلاح في أهداف ثلاثة : أولها تحسن النوعية وبشكل مباشر عن طريق تلبية الحاجة الماسة إلى المواد التعليمية والبحث. وثانيها زيادة الكفاءة بتخفيض تكلفة الوحدة عـن طريـق زيادة عدد التلاميذ بالنسبة إلى كل عضو في هيئة التدريس، وتخفيض عدد الموظفين من غـير هيئـة التدريس، والتخفيض الكبير للدورات والتخصصات ذات الأولوية المنخفضة، وزيادة عـدد سـاعات استخدام هيئة التدريس، والتسهيلات المادية في الأسبوع، وعدد أسابيع استخدامها في السنة، وتوسـيع فرص التحاق الطلاب لبعض الوقت ممن يدفعون مصاريف التعليم، وإدخال أساليب التعليـم الذاتـي، وثالثها التخفيض الجزئي لعبء تمويل التعليم العالي عن الميزانية، بالسماح بإقامة مؤسسـات خاصـة وفرض الرسوم أولا على الخدمات غير التعليمية ثم على التعليم.[2]

وفي مدينة بابوا، عاصمة غينيا الجديدة، تم تنفيذ تجربة لاستخدام الراديو لتحسين مستوى فهم مواد العلوم لدى الدارسين في المرحلة الابتدائية، إذ أن هذه المادة بالذات هي من المواد التي يصعـب على المعلمين الحاليين تدريسها. وتمت التجربة من خلال استحداث طرق منظمة وذات فاعلية أكيـدة. ويتلقى التلاميذ درسين في الأسبوع عن طريق الراديو، مدة كل منهما 30 دقيقة. وخصص لكـل درس عشرون دقيقة لتقديم المادة، وعشر دقائق تتلو التقديم حيث يشـارك مـدرس متمـيز للمـادة بتقديـم الإيضاحات وتفسير الإشكاليات المتوقعة.[3]

وعلى الرغم من وجود إصلاحات متعددة هنا وهناك في الأنظمة التربوية الإفريقيـة، إلا أن الإشكاليات والتحديات أكبر بكثير من حجم الإصلاحات. ولقد عقد في باريس في عام 1995 اجتمـاع دولي تحت رعاية اليونسكو، وشارك فيه بعض رؤساء الدول الإفريقية ومنظمة الوحدة الإفريقية، وبنك التنمية الإفريقي، واللجنة الاقتصادية لإفريقيا، وعدة منظمات غير حكومية، وبحث المؤتمـر مسـألة التنمية الاجتماعية والتربوية وأولوياتها. ومن بين الأولويات المرتبطة بالتربيـة تضمنـت توصيـات المؤتمر ما يلي :

---

[1] عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين : مرجع سابق، ص 159 - 161.

[2] بيتر موك ودين جاميسون : تنمية التعليم في إفريقيا جنوب الصحراء. التمويل والتنمية. صندوق النقد الدولي والبنك الدولي للإنشاء والتعمير. المجلد 25، الرقم 1، 1988، ص 23.

[3] رمضان محمد القذافي : مرجع سابق، 1999، ص 26.

- إعادة تحديد استراتيجيات جديدة للشراكة في مجال تمويل التعليم، تقوم على تشاطر الأعباء والمصروفات التعليمية بين الدولة والأقاليم والمحافظات والبلديات، والجماعات الريفية والأسر، وذلك على أسس تقوم على التفاوض وتقبل بالتراضي.
- الاستعانة بفرق المعرفة وبمعلمين مؤقتين بغية خفض تكاليف التعليم والتدريب، ودراسة إمكانية استحداث خدمة مدنية وطنية للشباب من ذوي الشهادات الذين يمكنهم العمل في خدمة الدولة من خلال اضطلاعهم بالتعليم لمدة سنة أو سنتين مقابل أجور بسيطة.
- الاستفادة من إمكانات نظام الصفوف الدراسية المزدوجة أو متعددة المستويات، وخفض الميزانيات المخصصة للدفاع والأمن لصالح التعليم.
- أن تتخذ الحكومات التدابير المناسبة لكي تخصص خلال الفترة الممتدة حتى نهاية القرن، نسبة 5 % من الناتج الداخلي الإجمالي لصالح التعليم.
- إيلاء أولوية للتعليم الأساسي (إذ يمكن تخصيص 20 % من الميزانية لهذا التعليم).
- أن يستعين الطلاب بالتمويل الخاص والقروض الدراسية وأي وسيلة نافعة أخرى لخفض تكاليف التعليم العالي.
- ضرورة الاعتراف بدور الرابطات الدينية في مجال التعليم دون تمييز، وكذلك دور القطاع الخاص. فينبغي أن يكون التعليم شاغل الأمة بأكملها، وأن تكون المدرسة المفتوحة للجميع موضع اهتمام الجميع، لكي يتسنى إعفاء الدولة من أداء بعض المهام التي ما فتئت توكل إليها حتى الآن.
- الاستفادة من المزايا التي يتيحها التعليم عن بعد والتكنولوجيات الجديدة.
- دعوة الممولين، وخاصة في البلاد المتقدمة، إلى الموافقة على تحويل الديون الحالية وغيرها من المبالغ المستحقة من أجل تمويل التعليم، وفاء بدينهم الأدبي إزاء الأفارقة.
- دعوة الممولين إلى إيلاء مزيد من الاهتمام بقضايا التعليم، ودعوة اليونسكو إلى تزويد البلدان الإفريقية بالخبرات الاستشارية الراسخة وذلك عند التفاوض مع الشركاء المعنيين بالتنمية.
- على السلطات العامة إنشاء بيئة علمية وتكنولوجية حافزة وآمنة وخصبة، توفر للباحثين الإفريقيين كافة الظروف اللازمة للتنمية الكاملة لقدراتهم، والتي تعتبر شرطا لعودة المهاجرين إلى بلدانهم الأصلية بسرعة (يعيش خارج القارة ثلاثون ألف إفريقي حائز على شهادة الدكتوراه).
- تشاطر الوسائل وتعزيز التبادلات، والتعاون العلمي على المستويين الإقليمي ودون الإقليمي، وإنشاء الشبكات (لتجاوز ضآلة الموارد).
- دعوة أصحاب القرار بأن يحرصوا على أن تكون الصلة قائمة بين البحث العلمي والإنتاج الصناعي في كل مكان.

- الحرص على أن تخصص كل دولة إفريقية من الآن وحتى نهاية القرن، نسبة تتراوح بين 0.4 % و 0.5 % كحد أدنى من الناتج الداخلي الإجمالي للبحوث من أجل التنمية.
- تشجيع عمليات التوأمة بين معاهد ومختبرات البحوث، من أجل إقامة تشـــاركات علميـــة قابلـــة للاستمرار بين المجتمعات العلمية في الشمال وفي الجنوب، وفيما بين المجتمعـــات العلميـــة فـــي الجنوب في المجالات التي تهمها.
- دعوة اليونسكو وهيئات التعاون التقني الأخرى للإسهام في تحسين أو إنشـــاء مراكـــز الامتيـــاز، وبرامج للمنح الدراسية لهذه الغاية. ومطالبة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بأن يوجـــه 3 % مـــن المخصصات الوطنية الإفريقية للبحث والتطوير.[1]

ولئن كان التعليم بالقارة الإفريقية يعاني كثيرا من الإشكاليات، إلا أن الشطر العربـــي منـــه، والذي يمثل ثلث القارة تقريبا، يعتبر بشكل عام، أفضل حالا من بقية نظرائه. فمن حيث الكم والكيـف، تطور التعليم فيه بشكل ملحوظ ومقدر. ففي تونس يعتبر إصلاح جويلية (يوليو) 1991 الذي صـــادق عليه مجلس النواب، أهم إصلاح تربوي عرفته البلاد منذ قانون نوفمبر 1958. فزيادة علـــى كونـــه يكرس المشروع التحديثي ويعمقه، فإنه قد شرع للمدرسة الأساسية (9 سنوات) وسن، لأول مرة فـــي تاريخ تونس إجبارية التعليم من سن السادسة إلى سنة السادسة عشرة. ويمثل هذا القانون، محاولة جادة لتلافي التردي الذي وقعت فيه المؤسسة التربوية خلال الفترة المنصرمة نتيجة لإفراغ المناهج التربوية من بعدها الإنساني، ولاستخدام المؤسسة التربوية لأعداد مرتفعة من المدرسين غير المؤهلين علميـــا وتربويا.[2]

لقد قام إصلاح جويلية 1991، باختيارات إيديولوجية واضحة المعالم، إذ نراه يدافع عن قيـــم الحداثة مثل التسامح والاعتدال والعقلانية والتفتح والمجتمع المدني. وأوكل للمؤسسة التربويـــة مهمـــة تركيز المجتمع المدني ومعاضدة الحداثة، إذ نص القانون على أن النظام التربوي يهدف إلى مســـاعدة المتعلم على إذكاء شخصيته وتنمية مكانته وتكوين الروح النقدي والآراء الفاعلة، بحيث ينشـــأ علـــى التبصر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك، وروح المبادرة والإبداع في العمل.[3] والفاحص للنظـــام التربوي في تونس، يلاحظ أن هناك خيارا استراتيجيا لنشر ثقافة المعلوماتية كخيار استراتيجي للدولة، والتوسع في استخدام اللغة الإنجليزية وتدريسها، ونشر التعليم العالي وضبط جودته، والتركـــيز فـــي

---

[1] اليونسكو : اللقاء الإفريقي، التنمية الاجتماعية، أولويات إفريقيـــا. التقريـــر النـــهائي، اليونســـكو، بـــاريس 1995، ص 1 - 12.

[2] أحمد شبشوب : مقاربات جديدة للتربية. سلسلة وثائق تربوية. المطابع المتحدة، مجموعة ســـراس، تونـــس 1999، ص 161 - 163.

[3] أحمد شبشوب : المرجع السابق، ص 162 - 163.

أنظمة الامتحانات على الجوانب المنهجية والتحليلية الإبداعية أكثر من تركيزها على حفظ المعلومات واستظهارها. وتتجه تونس مثل معظم نظيراتها في المغرب العربي إلى تعميق توظيف مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية للعمل في المجال التربوي ، وتقديم ما يمكن لها أن تسهم به.

وفي مصر، عقد المؤتمر القومي للتعليم في يوليو 1986 تحت رعاية السيد حسني مبارك رئيس الجمهورية، بهدف التعجيل بعملية بناء استراتيجية متكاملة للتعليم. وشارك في هذا المؤتمر، ممثلون لجميع قطاعات المجتمع بمن فيهم رؤساء الأحزاب السياسية، ووزراء التربية والتعليم وكليات التربية. وتم عرض توصيات المؤتمرات السابقة، إضافة إلى أوراق أخرى لشخصيات مرموقة دعيت إلى المشاركة في المؤتمر. وانتهى المؤتمر بتوصيات محددة قدمت في وثيقة " استراتيجية تطوير التعليم في مصر ". وتم إعداد خطة خمسية للتعليم على أساس الاستراتيجية التي أوصى بها المؤتمر.[1]

ولقد حددت أولويات العمل بالنسبة إلى المرحلة السابقة للتعليم العالي بأربعة محاور أساسية هي : تحقيق ديمقراطية التعليم، وتحديث التعليم العام، والتوسع في التعليم المهني والفني وتحديثه، وتحسين قدرات المعلمين خلال الإعداد قبل الخدمة وفي أثناءها. وفي ضوء هذه الاستراتيجية، تم إنشاء مركز التطوير التكنولوجي، وتم ربطه بالمحافظات من خلال شبكة أرضية حيث يقوم هذا المركز بتنفيذ عدد كبير من الدورات التدريبية للمعلمين والموجهين من خلال استخدام أساليب التعلم عن بعد، وحقق هذا المركز نجاحات متميزة. ولمصر تجربة متميزة في مجال الإعلام التربوي وذلك من خلال توظيف قنواتها الوطنية والفضائية لبث برامج تعليمية وتثقيفية للطلاب وللمجتمع.

واستحدثت الجماهيرية الليبية مشروعا طريفا في فكرته وطريقته أطلق عليه مسمى " منزلية التعليم ". وتهدف هذه التجربة إلى نقل المدرسين إلى المنازل وليس نقل الأطفال إلى المدارس من أجل تطبيق حرية التعليم وديمقراطيته، وتعليم الأطفال في سن مبكرة دون الالتحاق بمؤسسات التعليم النظامي، وذلك من خلال الأسرة التي تتولى تربية وتعليم أبنائها بشكل طبيعي، وتحت إشراف تربوي يوفره المجتمع.[2]

ويتم تدريس الأطفال وفق هذه التجربة من خلال بث الدروس المصورة تلفزيا عن طريق الإذاعة المرئية، ويصحب هذه الدروس كتاب مدرسي، ويتولى أحد أفراد الأسرة دور الموجه والمدرس بحيث تشارك الأسرة في تربية وتعليم أبنائها. ويزود ولي الأمر بإرشادات وتوجيهات لأداء مهامه التربوية. ويتولى مكتب " منزلية التعليم " من خلال فروعه، مهمة التقويم ومنح الشهادات بالتنسيق مع إدارة الاختبارات. ويتم التقويم شفهيا وكتابيا حسب طبيعة كل مادة. وهناك توجه واضح

---

[1] أحمد فتحي سرور : مصر، استراتيجية لإصلاح التعليم. مستقبليات. مكتب التربية الدولي، جنيف 1997، ص 696.

[2] رمضان محمد القذافي : المرجع السابق، ص 20 – 22.

في الجماهيرية للوصول إلى أكبر عدد من الدارسين والراغبين في التعلم، ويتجسد هذا الاهتمام والتوجه في تبني مشروع الجامعة المفتوحة الذي بدأ العمل به منذ ما يقارب العقد من الزمن. وجدير بالذكر أن للجزائر تجربة مماثلة في إنشاء جامعة للتكوين المتواصل، تقدم فيها الدروس للمنتسبين عن طريق الراديو والتلفزيون.

وللدول العربية في إفريقيا إسهامات واضحة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، إذ أنشأت موريتانيا وزارة لمحو الأمية، وطورت تونس برنامجا وطنيا حديثا لمحو الأمية يتولى رئاسته شخصية سياسية سامية في الدولة، وأنشئت في مصر شبكة عربية غير حكومية لتعليم الكبار، ودخلت المغرب مع عدد من مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية باتفاقات شراكية تقوم بموجبها المنظمات غير الحكومية بتنفيذ مشروعات لصالح الدولة، يتقاسم فيها الشركاء الأدوار والمسؤوليات.

ثامنا : الإصلاح التربوي في أمريكا اللاتينية والكاريبي :

منذ السبعينات وحتى بداية الثمانينات، شهدت أمريكا اللاتينية اضطرابات وقلاقل سياسية واسعة استهدفت إعادة النظر في أنظمة الحكم العسكرية الاستبدادية، وإحلالها بأنظمة ديموقراطية عصرية.

وفي هذا الصدد يقول أستاذ العلوم السياسية في جامعة ساوباولو، ورئيس الرابطة البرازيلية لعلم الاجتماع، إن أمريكا اللاتينية سوف تظل تذكر الثمانينيات الميلادية على أنها عقد ضائع، فلقد واجهت جميع بلدان المنطقة على وجه التقريب، خلال هذه الحقبة، تدهورا في الأخلاق السياسية، وركودا في الاقتصاد، وترديا في شروط المعيشة، وتفككا في القيم الثقافية. وفي العديد من البلدان، ولدت النزاعات الشعبية أنظمة عسكرية،أفرزت بدورها عصابات ثورية مسلحة، أفضت هي الأخرى إلى قمع عسكري وإلى توسع دائرة العنف. وجاء هذا القمع أيضا ردا على المعارضة الطلابية التي دعمتها الهيئة التعليمية أحيانا ضد الأنظمة العسكرية. وفي البدء، لم ير العسكريون في أزمة التعليم العالي، سوى مشكلة شرطة ونظام وحسب. وقد اتخذت عدة تدابير بحسب الأماكن، فاستبدل عمداء جامعات منتخبون بضباط من الجيش، وأقيل مدرسون، وأوقف عدد من الطلاب، ومنع تدريب العلوم الاجتماعية، وفرضت التربية المدنية كمادة إلزامية. وقد تم تدمير قطاعات واسعة من الجامعات، ودب اليأس في نفوس أعضائها، في حين التحق مئات الطلاب بالعصابات المسلحة.

هذه الدورة من التوسع في دائرة العنف فالقمع فالثورة، قد انتهت في أمريكا الجنوبية كلها حوالي نهاية السبعينات وبداية الثمانينات. وكانت غالبية الأنظمة العسكرية قد تخلت عن السلطة،

لديمقراطيات متداعية، ضعيفة المصداقية، وعاجزة عن ضبط تزايد الإنفاق ووضـــع حـد لاســتمرار الفساد ومجابهة الصعوبة المتعاظمة الناجمة عن تقادم الجهاز الاقتصـادي وتفكك البنية الحضرية.[1]

والأحوال السياسية في منطقة الكاريبي هي الأخرى لم تكن مستقرة. وتأثرت إلى جد بعيـــد بالمناخ السياسي السائد في أمريكا اللاتينية. والمثال الذي يجأر اليوم أمام العين هو حالة هايتي، حيـث عزل رجال العسكر الرئيس المنتخب أرستيد، وأقاموا مكانه حكومة عسكرية مما أدى إلى تدخـل دول عظمى مثل أمريكا لإعادة الشرعية إلى البلاد.

في هذه الأجواء السياسية المضطربة، تشكل النظام التربوي في دول أمريكا اللاتينية وحوض البحر الكاريبي، الأمر الذي أدى إلى تسييس التعليم والزج به في الساحة السياسية من قبل الأطـــراف كافة، الحاكمة والمعارضة. ونهض المجتمع المدني ليقوم بأدوار لم تكن معهودة من قبـل، إذ وظفـت مؤسساته لنشر قيم الحرية وإثارة الوعي بحقوق المواطنة وحتمية الديمقراطية، وصون حقوق الإنسان، وتوسيع المشاركة الشعبية في الحياة العامة للبلاد. وتزامن مع هذه الأجواء السياسية، أوضاع اقتصادية غاية في الصعوبة ناجمة عن عبء المديونية وتراكمها في كثير من دول أمريكا اللاتينية.

ورغم ما عانته كثير من دول أمريكا اللاتينية، ودول الكاريبي من ويلات وصعوبات ســببت الاضطرابات السياسية، إلا أن ذلك لم يمنعها من النظر الحصيف إلى المسألة التربوية. فقدمت عدد من دولها تجارب يمكن الاستئناس بها، والاستفادة من موجهاتها ومعطياتها. ففي عــامي 1975 – 1976، صدر نموذج " باريلوش " في الأرجنتين وهو أول نموذج إنمائي إجمالي يبنى في بلـــد مـــن البلـــدان المتنامية. وقد استخدمت فيه التحاليل الرياضية المتقدمة كسائر النماذج الإنمائية الإجماليـــة الســابقة، ولكنه يختلف عنها في أنه يدرس مسألة الإنماء بتعمق أكبر. وقد جاء كتحليل نقدي لبعـــض النمـــاذج الإنمائية التي سبقته، على أساس أنها اعتمدت على هياكل النظام الكوكبـــي القـــائم، واســتمدت منـــه تقديراتها الاستقرائية.

ولذلك فإن مثل تلك النماذج الإنمائية لا تفتح مجالا للتغيير، إذ أنها لا تتضمـــــن التغيـــيرات القيمية الضرورية لتطوير العالم، مع أنه لابد من تغيير في قيم المجتمع الأساسية من أجل إنشاء بنـــى ومؤسسات مختلفة، وبالتالي أسلوب حياة مختلف. وجاء نموذج أمريكـــا اللاتينيـــة المذكـــور دراســة مستقبلية معيارية لا تنشغل عما سيحصل إذا بقي الجنس البشري على اتجاهاته الحالية، بل تهتم بـــأن تدل على طريق يوصل إلى تحقيق الهدف الإنساني المتمثل في تحرير العالم من الجهل والفقـــر وقلـــة العدالة.[2]

---

[1] سيمون شوانزمان : التعليم العالي في أمريكا الجنوبية. عقد ضائع، مستقبليات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فـــي الدول العربية. عمان، الأردن، المجلد 21، العدد 3، 1991، ص 429 – 432.

[2] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي : مرجع سابق، ص 105 – 106.

ويؤكد النموذج الإنمائي على عدد من الاعتبارات الجوهرية ذات المضامين بالغة الدلالة للتربية والإصلاح المجتمعي، أولها أن الواقع والتاريخ يحددهما عزم الإنسان وإرادته رغم كل الصعوبات، وأن المستقبل يأتي في شكل بدائل بحسب الظروف وطموح الجماعات. وثانيها، أن القضية المركزية التي تواجهها البشرية ليست الحدود التي تفرضها البيئة المادية على النمو السكاني الكبير، بل النظام الاجتماعي السياسي القائم على عدم المساواة في النفوذ. وثالثها أن التربية كسائر الحاجات الأساسية، تستمر على مدى حياة الفرد، وأن المشاركة المستمرة في الشأن الاجتماعي تغذي بدورها الحاجة إلى التربية المستمرة التي هي من حق الكبار الراشدين مثلما هي من حق الصغار كمطلب للتغيير والتحرير. ورابعها، التأكيد على بناء الجسور بين التربية النظامية وغير النظامية والعفوية، للتغلب على روح الانفصال التقليدية السائدة بين أنماط التعليم ومراحله.

ويؤكد النموذج أن المطلوب من التربية أن تكون متوجهة نحو المستقبل دون إلغاء للخصوصيات الثقافية أو إهمال للهوية القومية. ويرتبط بهذه المسألة مسألة التواصل الحضاري مع الشعوب والأمم الأخرى وما يستدعي كل ذلك من إتقان للغات الحية الفاعلة في مجال العلم والتكنولوجيا والاقتصاد والإعلام. ويتعرض النموذج الإنمائي المطروح إلى مسائل غاية في الأهمية للتنمية والتكوين من بينهما إعطاء الأولوية لنوعية الحياة خاصة لقضايا الصحة الجسدية والنفسية، ونبذ النزعات الاستهلاكية، وأنماط السلوك والاحترام والطاعة الشكلية.

لتحقيق هذه الانماءات الثقافية، يرى النموذج أن تكون المناهج مرنة، مفتوحة دون حدود، ومبنية على وحدات تعليم متكاملة تعكس ما هو قائم من الجمود والتلقين وإعطاء الوصفات الجاهزة. وإضافة إلى أهمية التمرس بالعلم والتكنولوجيا، يؤكد النموذج على خطورة العلوم الاجتماعية وذلك لأن تعليمها مع تعليم اللغات وفنون التواصل، يكون بمثابة النواة الحرجة في قلب المناهج التربوية ضمن المجتمع المقدم، ولها أهمية خاصة أيضا في عملية الانتقال إلى ذلك المستقبل. ويؤكد النموذج أيضا على أن التكنولوجيا التربوية ينبغي أن لا تكون موجهة نحو التعليم، بل نحو التعلم : التعلم الذاتي والتعلم مع الآخرين.[1] ولا شك أن هذا الأنموذج الإنمائي الفريد من نوعه في الدول المتنامية قد أثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في التصورات التطويرية التربوية المتبناة في القارة اللاتينية وليس في الأرجنتين فحسب.

وعودا على بدء، نقول إن التقدم الديمقراطي النسبي الذي حققته القارة اللاتينية، جعل مسألة الديمقراطية وتعليمها هما مجتمعيا يراد تأصيله وتثبيت دعاماته. وفي إطار هذا التوجه، أجريت تجارب عديدة في القارة اللاتينية تحت مسمى " برنامج المدرسة الجديدة "، وذلك بقصد تحويل المدارس للنظام الديمقراطي ولتحسين نوعية المدارس الابتدائية وتأثيرها وفاعليتها. ففي كولومبيا على

[1] حمد بن علي السليطي وأحمد الصيداوي : مرجع سابق، ص 115 – 116.

سبيل المثال، وحتى عام 1991، كان حوالي 20.000 مدرسة من ال 27.000 مدرسة التابعة للمناطق النائية في كولومبيا، تطبق ذلك البرنامج. كانت تلك المحاولة وهذا الجهد للابتعاد عن الطريقة التقليدية في التدريس وممارسة التعليم وتحويلها من طريقة متسلطة سلبية إلى التطلع إلى مستويات أعلى من مستويات الإنجاز في المدارس التقليدية، مما أصبح أمرا أساسيا وله عناصر أساسية في تنمية قدرات الدارسين.[1]

وبالنسبة إلى المناهج الدراسية، كانت تصمم وفقا لبرنامج المدرسة الجديدة والفعالية، وتعكس فاعليتها وحيويتها على التعليم، كما تنمي القدرة على الربط والتحليل والتحقق والخلق وتطبيق المعرفة وتحسينها، وتنمية الشعور بالاعتزاز بالنفس لدى الأطفال. وتعمل هذه المدارس وفق نظام مرن وراق يسعى إلى إحداث التطور، والتنمية، والتعاون، والزمالة، والشرعية، والمواطنة الصحيحة، والمشاركة، وتنمية الأفكار الديمقراطية. ويتم تنظيم إدارة المدرسة بصورة تمهد لأسلوب حياة ديمقراطية، إذ يوزع الأطفال في لجان حيث يتعلمون طريقة اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية الجماعية. ولقد تم تقييم هذه التجربة وتبين أن المدارس الجديدة المنظمة ديمقراطيا تعتبر أكثر تأثيرا وفاعلية من المدارس التقليدية المتسلطة، حيث أن المدارس الديمقراطية تستطيع المساهمة في إرساء ثقافة السلام وتجنب العنف في المجتمع ككل عن طريق تعليم القيم الديمقراطية والسلوك الديمقراطي.[2]

وتوضح التجربة التربوية في أمريكا اللاتينية، أن هناك اهتماما واضحا بمسألة مشاركة المجتمع بكافة فئاته وشرائحه في الإدارة التربوية، وصناعة القرار التربوي. ففي بيرو أنشئ بموجب قانون الإصلاح التربوي (1972) مجلس للتعليم الاشتراكي باعتباره هيئة تساعد مدير الوحدة التعليمية في المجتمع، تضم عددا من المعلمين وأولياء الأمور وممثلين عن الحكومة والقطاعات الأخرى والمؤسسات المحلية والاجتماعية والمهنية. ولهذه الهيئة الحق في تشكيل اللجان للعمل التربوي بشكل يحقق اللامركزية والمشاركة الفعلية وخاصة في المناطق البعيدة. وفي بيرو أيضا تولت المجالس التعليمية الشعبية الشؤون المالية لتشييد المدارس وتحسين المباني، وترشيح من يتولى إدارة المدارس.[3]

وفي تشيلي، تشكلت إدارة تعاونية لتطبيق التعليم المستمر تضم ممثلين عن الجامعة والحكومة والمجتمع، ويدار البرنامج ويوجه بإشراف متخصصين في كل موضوع فرعي، وفي المستويات الأساسية يمثل المكتب من قبل القادة الذين يتم انتخابهم بطريقة حرة في المجتمع، وتقدم التقارير في

[1] كليف هاربر : فعالية وكفاءة المدرسة والتربية من أجل الديمقراطية وتجنب العنف. مرجع سابق، ص 31 - 32.

[2] كليف هاربر : المرجع السابق، ص 31 - 34.

[3] عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين : التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. مرجع سابق، ص 155 - 160.

المناطق الجغرافية من قبل الفريق المتخصص للمركز وإلى لجنة التعليم. كما نفذ في تشيلي مشـــروع رائد أطلق عليه مسمى " الآباء والأطفال " يتولى بموجبه الآباء القيام بمهام تربوية تتصـــل بأبنائـــهم وتوفير المساعدة التربوية والتعليمية للأطفال الذين لا يوجد من يساعدهم في بيوتهم. وفـــي فـــنزويلا يشارك أولياء الأمور في تدريس التربية الصحية وتدريس موضوعات حول تحسين ظروف الحياة.[1]

وفي غيانا، تبذل وزارة التربية مساعيها المتواصلة لتشجيع إنشاء الروابط والمنظمات المحلية المهتمة بتمويل التعليم وتحسين تسيير الخدمات التربوية. وتماشى هذا التوجه مع القرارات المتخذة بهذا الشأن مع قوانين الدولة المتعلقة بمنح مجالس المقاطعات ومجالس القرى الحق في تأســيس المــدارس وبنائها وتجهيزها، ومنح الإعانات وإعطاء المنح الدراسية، وتكوين الصناديق التمويلية، وتشجيع تربية جميع فئات السكان. وفي جمهورية الدومينيكان، أنشئ مركز متخصص ارتبطت به مسؤولية دراســـة أسباب التفاوت في النتائج المدرسية في مادتي العلوم والرياضيات. وقام المركز بهذا الجـــهد بتعـــاون وثيق مع بعض الجامعات الكندية والبريطانية، وبتمويل من الوكالة الكندية للتنمية.

وفي تقرير صادر عن وزارة التربية في المكسيك حول التنمية والتربية، تم التأكيد علـــى أن أهم الإصلاحات التربوية المزمع التركيز عليها في السنوات القادمة، تتمحور في قضايا أساسية أهمـــها زيادة الإنفاق على الخدمات العلمية، وتحسين نوعية التعليم، وربط التعليم بحاجات المجتمع، والتوســـع في تدريب المعلمين، وتشجيع وسائل الإعلام للقيام بدورها الـــتربوي، وتحديـــث الكتـــب المدرســـية، والاهتمام بأدلة المعلم، والتأكيد على تعلم اللغات، وتعزيز المجهودات في مجال تعليم المرأة ورعايـــة المعوقين،والتأكيد على افتتاح الكليات التكنولوجية، والتوسع في استخدام التقانة في التعليم. وأكد التقرير على جوانب مهمة للارتقاء بنوعية التعليم في المكسيك، ومن بينها التوجه نحو اعتماد طرائق تدريـــب تفاعلية مؤصلة في الدارسين مهارات البحث عن المعلومات، وليس الحفظ والتلقين، وتمكين الدارســـين من حل المشكلات والتعبير الشفوي والتحريري، والتعامل الفطن مع الرياضيات. وأكد التقرير علـــى أهمية التقويم الشامل للعملية التربوية دون الاقتصار على تقويم أداء الدارسين.[2]

وللبرازيل تجربة رائدة في الإصلاح التربوي نفذت في السبعينات، وهدفت إلى تحويل نظـــام التعليم العام إلى نظام يقوم على المرتكزات والخبرات الفنية والمهنية. وسمحت الحكومة بالنمو السريع للكليات والجامعات الخاصة، الأمر الذي أدى إلى زيادة ملحوظة في أعداد هذه الجامعات. ويلاحـــظ أن القطاع الخاص البرازيلي، قطاع نشط في مجال التعليم. ومن التجارب الرائدة التي قام بـــها، تجربـــة إنشاء مؤسسة مونتس كلاروس التي فتحت أبوابها صباحا ومساء لتدريب التلاميذ فنيا لعلاج مشـــكلة

[1] عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين : المرجع السابق، ص 155 - 160.

[2] Secretary of public Education : Education Development. National Report of Mexico, 1996.

محلية أصلية، ألا وهي استبدال العمال والمتقدمين من مناطق أخرى بأيد عاملة محلية، وتم تمويل هذا المشروع بإسهامات من أرباب العمل أنفسهم، ومن الأقساط المدرسية التي يدفعها الدارسون، ومن الهبات والمنح التي يتلقاها القائمون على المشروع. [1]

إن هذا التعاون والتكامل في تمويل التعليم في إطار تكاملي، ترعاه الدولة والجهات المجتمعية عامة يشكل نمطا سائدا في أمريكا اللاتينية. فجمعيات الأهالي والمعلمين، والروابط المهنية، وأرباب العمل، ومؤسسات المجتمع المدني، والصناديق الوطنية للبحث، والسلطات المحلية، جميعها تتعاون لتوفير التمويل للتعليم ولتشجيع المبادرات التربوية الواعدة. إن هذا التعاون يخفف كثيرا من الأعباء الملقاة على عاتق الدول في أمريكا اللاتينية خاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة الناجمة غالبا عن المديونيات الخارجية. وتولي كثير من المنظمات والهيئات الدولية اهتماما بالغا بدعم المجهودات التربوية المرتبطة بترسيخ قيم الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وتفعيل دور المرأة، وحماية البيئة في قارة أمريكا اللاتينية. ومن بين هذه الهيئات : البنك الدولي، واليونسكو، والوكالة الكندية للتنمية الدولية " سيدا "، وبنك التنمية للدول الأمريكية، ومنظمة الدول الأمريكية، والمجلس العالمي لتعليم الكبار. ولقد اكتسب خبراء التربية والتنمية في دول أمريكا اللاتينية خبرة واسعة في فن استقطاب الدعم والتمويل من هذه الهيئات الدولية لدعم تجاربهم وبرامجهم ومبادراتهم الواعدة.

تاسعا : الدروس المستفادة من الرؤى والتجارب الدولية لإصلاح وتطوير التربية والتعليم :

في ضوء استعراضنا السابق لبعض التجارب الدولية في مجال تطوير التربية والتعليم، يمكن استنتاج بعض الدروس والعبر نلخصها في النقاط المحورية التالية :

1. إن أزمة التعليم أزمة عالمية تتخذ أشكالا وأنماطا مختلفة في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء. وانطلاقا من هذه الحقيقة، اتخذت إزاءها معظم الدول إجراءات وإصلاحات بغية مواكبة روح العصر، وتحسين عوائد برامجها التربوية ومردوديتها.
2. إن تيار العولمة الجارف وما يرتبط به من تحولات اقتصادية وتكنولوجية وثقافية، وضع الدول خاصة النامية، أمام تحديات ومسؤوليات، حيث حتمت عليها إعادة النظر في بنى برامجها التربوية ومضامينها لتصبح قادرة على المنافسة والتأقلم مع معطيات العصر الحديث ، وهذا حتم النظر الحصيف في طرائق وأساليب جديدة ومبتكرة ومبدعة، تمكن من خلق إنسان جديد قادر على التفكير والابتداع والتميز والمنافسة.

[1] حسن أبو بكر فريد العولقي : مرجع سابق، ص 118 - 121.

3. إن مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة على الساحة الدولية، تحتم بناء أنظمة تربوية مرنة وجذابة. وتمتد هذه المرونة لتشمل أنساق التعليم المختلفة سواء محتواه، أو عدد سنواته، أو مساراته، وسهولة التنقل بين أنواعه، أو التناوب بين الدراسة والعمل، أو القضاء على الموانع التي تعيق الالتحاق به.

4. إن النظرة الكلاسيكية للتربية التي تقتصر على المدرسة أو الجامعة قد تلاشت وتحولت إلى نظرة موسعة، تتكامل وتتعاون فيها المؤسسات المجتمعية قاطبة خاصة مؤسسات التعليم والإنتاج وأرباب العمل، إذ أصبح التعليم هما مجتمعيا يتعاون الجميع في بلورة توجهاته، وتمويله، والسعي إلى تحقيق أهدافه.

5. إن النظام التربوي جزء من منظومة اجتماعية أوسع يؤثر ويتأثر بها، ونجاح الأنظمة التربوية تتأثر إلى حد كبير بطبيعة العلاقة والتغييرات التي تتم في المنظومات الأخرى خاصة الاقتصادية والسياسية والثقافية، وأن أي إصلاح واعد ينبغي أن يتم في إطار تخطيط شمولي بين هذه الدوائر، ويلقى تأييدها ومؤازرتها.

6. إن التطوير والإصلاح التربوي الواعد، ينبغي أن يتم وفق خطة وطنية منظمة ومدروسة. وتصاغ بشفافية من خلال مشاركة مجتمعية موسعة، وتبعا لإرادة سياسية متينة للتغيير والتجديد.

7. إن إصلاح المنظمات التربوية الكبرى والفرعية وتحديثها، ينبغي أن يستند على البحث العلمي الرصين والجاد حتى لا يصبح التجديد مجرد هوى أو اتباع لتقليعات وأفكار تتم هنا وهناك. إن الإصلاح وفق الاعتبارات آنفة الذكر، يحيل الإصلاح إلى عمل مؤسسي ثابت ومستديم، لا يتغير بتغيير الشخصيات القيادية المسؤولة عن الإصلاح والتطوير.

8. أولت التجربة الدولية عناية بالغة بمسألة التقويم الشامل للعملية التربوية عوضا عن الاكتفاء بتقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ. كما أكدت على أهمية المراجعة الدورية المستمرة للمؤسسات التعليمية وتقويمها تقويما داخليا وخارجيا، وفق ضوابط ومعايير صارمة تؤدي إلى ضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام. وأكدت بعض التجارب على أهمية ربط المعونات والموازنات المخصصة لمؤسسات التعليم بنتائج التقويم التي تقوم بها مؤسسات الاعتماد التي ينبغي أن تنشأ لهذا الغرض.

9. تدعو التجارب الدولية بصراحة واضحة إلى أهمية تبني صيغ الشراكة في تمويل التعليم، وأن يتم ذلك من خلال سماح الحكومات للقطاع الخاص بالاستثمار في مجال التعليم العام والعالي، وتفعيل دور المنظمات ومؤسسات المجتمع المدني لتقوم بالأدوار المأمولة والمطلوبة منها في التعليم، وتشجيع إنشاء الجمعيات والروابط الأهلية في اتخاذ المبادرات التعليمية والسعي لاستقطاب الدعم والتمويل لها محليا وإقليميا ودوليا.

10. تؤكد التجربة الدولية على أهمية التوسع في مجال التعليم الفني والمهني في مرحلتي التعليم العام والتعليم العالي، وضرورة فتح القنوات ومد الجسور بين هذه الأنظمة والأنظمة الأخرى من التعليم، حتى يتسنى للدارس التنقل بيسر ومرونة بين أنظمة التعليم المختلفة.

11. تؤكد التجربة العالمية على أهمية ربط التعليم بسوق العمل وعوالم الإنتاج، وضرورة السعي المتواصل لإحداث المواءمة بين برامج التأهيل والتكوين والتدريب ومستلزمات سوق العمل.

12. تؤكد التجربة الدولية على محورية وأهمية التعليم والتربية المستمرة، وضرورة الأخذ بموجهاتها كفلسفة وممارسة ميدانية تقتضي العناية بتكامل الأبعاد الرأسية والأفقية لتعليم الفرد في جميع مراحل عمره وجميع متطلباته التعليمية. هذه الفلسفة تدعو إلى تطبيق مبادئ التعليم للجميع من خلال رياض الأطفال، ومحو الأمية وتعليم الكبار، وتعليم المعاقين، وفتح أبواب الجامعات للدارسين غير التقليدين، واستنبات مشاريع تأخذ بروح وفلسفة مدرسة المجتمع المنفتحة على الجميع، والتوسع في برامج التدريب المتواصل في أثناء الخدمة. وتؤكد التجربة الدولية على أهمية سن التشريعات وإقامة الهياكل التي يناط بها مسؤولية تنفيذ هذه المهمة الحضارية.

13. تؤكد التجربة الدولية على أهمية تبني صيغ وتوجهات اللامركزية في العمل الإداري التربوي تسهيلا للإجراءات واختصارا للوقت، وإعطاء مزيد من الصلاحيات للمستويات المختلفة في صناعة القرار.

14. تؤكد التجربة الدولية على أهمية إيلاء مساحة وحرية أكبر وصلاحيات أكبر للمدرسين ومديري المدارس والإدارات التعليمية والمجتمعات المحلية في صناعة القرارات المرتبطة باختيار المحتوى التدريسي وسياسات التمويل، وأساليب التدريس وتقويم الدارسين.

15. تؤكد التجربة الدولية على ضرورة الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التعليم المتركزة حول الحفظ والتلقين، وإحلالها بطرائق وأساليب تركز على الفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات، وتستند إلى الحوار والنقاش والبحث بما يمكن الدارسين من اكتساب مهارات وأدوات التعليم الذاتي التي تمكن المرء من مواصلة تعلمه مدى الحياة.

16. تبين التجربة الدولية أن هناك تغييرات جذرية قد وقعت فيما يتعلق بدور المعلم في العملية التعليمية. فالمعلم لم يعد هو الملقن أو المالك للحكمة أو المسيطر الأوحد على العملية التعليمية بقدر ما هو مشرف ومنسق، ومساعد ومنظم للعملية التعليمية. وأن هذه الأدوار الجديدة تستدعي إعادة النظر في طرق اختيار تكوينه وإعداده، كي يتم اختياره وإعداده وفق هذه الفلسفة والرؤى.

17. أثبتت التجارب الدولية أن التعليم الأكثر جدوى وفاعلية، هو الذي يتم في مناخ تربوي تسوده الألفة والمحبة وتحكمه السلوكات الديمقراطية والبعيدة عن التسلط الإداري أو التعليمي. والدعوة ملحة لاختيار كفايات إدارية بعيدة في مكوناتها الشخصية عن العنف والتشنج والتسلط.

18. تؤكد التجربة الدولية على أهمية توظيف التقنيات التربوية خاصة الحاسوب، في مجال التعليم في مراحل التعليم المختلفة. وتؤكد على أهمية تدريب المعلمين والمسؤولين الإداريين على التعامل مع هذه التقنيات، حتى يواكبوا روح العصر ومتطلباته.

19. فرض التعليم المفتوح والتعليم عن بعد نفسه، كخيار تربوي استراتيجي لا مناص من الأخذ بمعطياته في مراحل التعليم المختلفة، شريطة العناية القصوى باتخاذ الإجراءات والضوابط اللازمة لضمان جودته وكفايته النوعية.

20. أكدت التجربة الدولية على أهمية الابتعاد عن الأساليب التقليدية في الامتحانات وتعقيداتها ورهبتها، والاستعاضة عنها بطرائق وأساليب جديدة ومبتكرة تؤدي إلى نفس النتيجة والهدف وتبعد الدارسين عن رهبة الاختبارات وتأثيراتها المقلقة التي تحول العملية التربوية في كثير من الحالات عن وجهتها المطلوبة.

21. تدعو التجربة الدولية إلى أهمية تعميق العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع من خلال انفتاح المؤسسات التربوية على المجتمع، وتوفير خدماتها وإمكانياتها له، ومن خلال تعزيز التواصل مع الأسر وأولياء الأمور وأجهزة الإعلام، لتقوم برسالتها التربوية المساندة.

22. تدعو التجربة الدولية إلى أهمية نشر القيم الإنسانية العالمية المتمثلة في التسامح والتعايش والتفاهم المتبادل، ونشر قيم الإبداع والمنافسة والحوار والمحافظة على الهوية.

23. تدعو التجربة الدولية إلى أهمية إيلاء عناية خاصة بتدريس اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم والحاسوب كمناهج أساسية تستلزمها روح العصر ومعطيات العولمة.

24. تؤكد التجربة الدولية على أهمية تشجيع المبادرات الريادية سواء على مستوى المدرسة، أو المجتمع المحلي، أو القطاع الخاص أو الجمعياتي، ومؤازرتها ماديا ومعنويا مما يهيئ للإبداعات الواعدة أن تنمو وتترعرع بما يخدم الصالح العام.

25. تؤكد التجربة الدولية على أهمية تكوين وتأسيس مراكز وطنية وإقليمية تتولى مسؤولية رصد الإصلاحات التربوية المنشودة وتطبيقها وتجريبها وتعميمها، على غرار المعهد الأطلنطي للتربية بكندا، ومعهد الإنماء العربي ببيروت.

26. تؤكد التجربة الدولية على أهمية التكتل والتعاون التربوي على المستويات الثنائية والإقليمية والدولية، بما يحقق التعاون الأمثل بين شعوب العالم.

الفصل التاسع

رؤى استراتيجية لتغيير وتجويد التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين

الفصل التاسع

رؤى استراتيجية لتغيير وتجويد التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين

الإنسان أغلى ثروة تمتلكها الأمة، فكم من أمة محدودة في مواردها وطبيعتها وعدد سكانها استطاعت أن تتبوأ مكانة راقية بين الأمم بفضل عقول رجالها وإبداعهم وخيالهم وقدراتهم واقتدارهم وقيمهم. هذا الخيال والإبداع والاقتدار تعدّ التربية المصدر الأساسي في شحذه وتوليده وتغذيته وتأصيله وتوجيهه. فاليابان، وسنغافورة، وماليزيا، وسويسرا، أمثلة تظهر أمام العين عند الحديث عن دور الإنسان والتربية في ميدان تطور الأمم ورقيها صعدا في دروب الحضارة والتقدم.

إن إشكالية التخلف العربي هي إشكالية مرتبطة إلى حد كبير بفشل مشروع صنع الإنسان العربي وتربيته وتثقيفه وتنشئته، وبناء قدراته الإبداعية والإنتاجية. فكما أوضحنا في الفصول السابقة، إنّ التربية العربية، رغم كل ما أنجزته، ضعيفة في جودتها النوعية مقارنة بالدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وتعاني من إشكاليات متعدّدة تلامس سياساتها، وأهدافها، ومناهجها، ومضامينها، وطرائقها، وتجهيزاتها، ومبانيها، وإداراتها، وآليات تقويمها وتجديدها. وأبسط ما يقال عنها، أنها لا تزال تقليدية وجامدة، وفطرية ومتأخرة في مجال تطبيق معطيات التجربة التربوية الدولية.

إن الرهان الوحيد أمام الأمة العربية كي تنعتق مما هي عليه من أوضاع، وتنتقل إلى أوضاع أكثر إيجابية وتطور، يكمن في التربية، والتربية وحدها. والسؤال الذي يطرح نفسه هاهنا، يتمحور حول ماهية ملامح التربية التي نأملها ونتوخاها لولوج القرن الحادي والعشرين، وكيف يمكن ترجمة هذه الملامح المستقبلية إلى آليات عمل وصيغ وبرامج ومناشط يسترشد بها المسؤولون عن التربية في الوطن العربي، وهذا ما سنعمل على بلورته في هذا الجزء من الكتاب.

إن الانطلاقة الحقيقية لرسم الملامح الأساسية لتطوير وتغيير التربية والتعليم في الوطن العربي ينبغي أن تتبلور في ضوء دراسة الواقع المعيش، ودروس التجربة العالمية الواعدة. وهذان الجانبان، تم التطرق إليهما بشكل تفصيلي في الفصول السابقة من هذا الكتاب.

أما ما يتعلق بالدروس المستقاة من التجربة العالمية في تطوير التعليم، فكما لاحظنا في الفصل السابق فإنها تؤكد على مبادئ التعلم والتدريب المستمر، والمزاوجة بين التعليم النظامي وغير النظامي، وتركيز التربية والتعليم على إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي، واستخدام التقانات التعليمية الحديثة، ومهارات التفكير، وحل المشكلات كي يتمكّن المتعلم من مواصلة تعليمه في عالم يتّصف بالتغير السريع. وتؤكد التجربة العالمية على مبدإ مرونة الأنظمة التعليمية، بحيث تشتمل كافة بنى التعليم من مناهج، وطرائق تدريس، وهياكل، وبرامج، وأن تعمل على فتح القنوات ومد الجسور بين الأنظمة النظامية وغير النظامية، وتناوب الدارسين بين الدراسة والعمل، وفوق كل شيء أن تجعل

التربية شأنا مجتمعيا تتعاون فيه مؤسسات التربية والعمل والإنتاج والتدريب، حتـــى نبنـــي التقـــاليد المترسّخة في المجتمعات المتعلمة (Educative Communities).[1]

إن مقارنة واقع التربية في وطننا العربي مع نظيراته في الساحة الدولية بما في ذلك الناميــة منها، ومقارنة واقع التربية العربية بالسّمات والخصائص الحالية والمســتقبلية المحتملــة للمجتمعــات الإنسانية، يوضح لنا بما لا يدعو إلى الشك، أن هناك حاجة ماسة للتطوير والتجديد لكامل بنية التعليــم وطرائقه ومحتواه وأدواته، تجديدا يحمل في ثنايا بنيته بذور تجدّده دوما وتفجّـــر طاقـــات الإبـــداع والخلق والابتكار والتميز في أبناء الأمة، بما يمكن من إنتاج مجتمع جديد حيويّ ومقتدر. هذا النظـــام التربوي الخلاق يمكن أن تتشكل ملامحه الأساسية متى ما ركّزت سياسات التربية والتعليم على رعاية ثوابت الأمة، وتعلم مهارات التربية والقيم الإنسانية الدولية، وإعطاء العناية القصوى للعلوم والتقانـــة وتدريس الرياضيات والعلوم، والحاسوب واللغات، وتشـــجيع المبدعيـــن والموهوبيـــن والمتمـــيزين والباحثين، وتوفير التدريب المستمر للمعلمين، والمراجعة التقويمية الدورية للمسألة التربوية بشـــفافية ووضوح.

لقد أكد التقرير الختامي للمؤتمر الفكري الأول لوزراء التربية والتعليم والمعـــارف العـــرب، المنعقد في طرابلس عام 1998، أن هناك سبع سياسات قمينة بإحداث تغييرات نوعية فـــي المجتمـــع والتربية إذا تم الالتفات إليها من قبل صنّاع القرارات التربوية والعاملين في الميدان، وهي ما يلي :

1. **التعليم الذاتي أو تعلم التعلم** : بحيث يهدف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والقدرات والمواقـــف والاتجاهات التي تمكّنه من أن يعلّم نفسه طوال الحياة، ومن أن يجدّد تكوينه دوما وأبدا.
2. **تنويع التعليم وتجديد إطاره** : وذلك من خلال اعتماد التوجيه والإرشاد التعليمي بجدية وكفاية.
3. **استغلال التقانات التربوية الحديثة ووسائل الاتصال والإعلام المتطورة**، بما يســـاعد المتعلـــم على أن يكون معلم نفسه.
4. **التقويم المستمر للتعليم**، وبخاصة تقويم ما اكتسبه التلاميذ من حياتهم التعليمية وتقويم مـــدى تحقيق التعليم للأهداف المرسومة. [وتقويم كافة جزئيات المنظومة التربوية بصورة دورية].
5. **المعلم هو محور العمل التجديدي**، إذ تتزايد أهميته في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغـــي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشدا إلى مصادر المعرفة، ومنسقا لعمليات التعليم، ومقوما لنتـــائج التعلـــم، وموجها إلى ما يناسب قدرات المعلم وميوله. [مع التأكيد على أن الطالب هـــو محـــور العمليـــة التعليمية].

[1] Peter Ragatt and others : The Learning Society. Challenges and Trends, Adult learners Education and Training series. The Open University, London. 1996.

6. **إدارة " تطوير " لا إدارة " تسيير "**، وهذا يقتضي لا مركزية الإدارة، واطلاعها دوماً على جدائد التربية، وتدريبها على تنمية روح الجماعة والعمل المشترك، وتعميق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة وربط التعليم بالعمل، والتربية المستمرة.

7. المشاركة الفاعلة لمختلف الفئات الاجتماعية في التعليم، خاصة الأساسي، بحيث تسهم في وضع السياسات والتمويل والإشراف، والإفساح في مجال التعليم الأساسي (غير الحكومي وغير الهادف للربح) مع مراقبته لضمان النوعية.[1]

إن مسألة تطوير التربية والمجتمع العربي وتحديثها، مسألة معقدة يعترضها ما يعترضها من صعوبات وتحديات جمّة، ويتشابك فيها السياسي بالاقتصادي، والسياسي بالثقافي، والقديم بالجديد، والداخلي بالخارجي، وقس على ذلك. ومسألة التغيير تستلزم إرادة سياسية واعدة متينة، وتغييرات في بنى المجتمع وهياكله وتصوراته ورؤاه وقيمه وآليات عمله وأساليب إدارته. وتستلزم حريات واسعة وشفافية وأنظمة حازمة من المساءلة والمتابعة والتقييم. والتربية العربية آن الأوان لأن تفيق أو تبعث من سباتها العميق، وتنعتق من عزلتها وانغلاقها وتقليديتها وجمودها، لتسهم في بناء ثقافة الاقتدار، وثقافة الإبداع، والإنتاج والتميز التي تفرضها التحولات العالمية المتسارعة في عالم متميز لا مكان فيه إلا للأقوياء علما وتقانة وإبداعا وعطاء وفكرا وثقافة.

إن حركة التطور والتغير المأمولين من التربية العربية ، لا يمكن أن تنبع من فراغ بل ينبغي أن تحكمها ضوابط وموجهات واستراتيجيات تسير التربية وفق معطياتها. ويمكن بلورة ثلاثة توجهات استراتيجية رئيسية، ينبغي للتربية العربية السير على ضوئها للتحرك وفق خصائص **الألفية** المقبلة. وهذه الاتجاهات متمثلة فيما يلي :

التوجه الأول : بناء رأس المال البشري راقي النوعية، ويتبلور ذلك **في** غايات ثلاث :

- النشر الكامل للتعليم الأساسي، مع إطالة مدته الإلزامية إلى عشر سنوات على الأقل، وتوسعة نطاق التعليم بعد الأساسي باطراد. [والتركيز فيه على قيم الأمة والحداثة والقيم الإنسانية الراقية، ومهارات الإبداع والتفكير وحل المشكلات، ومهارات الحياة الأساسية]، [العناية بالتعليم قبل المدرسي].
- التوسع في تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي بشقيه الأكاديمي والفني، وفتح المجال أمام القطاع الخاص لتقديم خدماته في هذا الميدان.
- العناية بالدراسات العليا، والبرامج الخاصة بالموهوبين والمبدعين، ورعاية البحث العلمي خاصة ذي الوجهة التطبيقية والعملية.

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 13.

- استحداث نسق مؤسسي لتعليم الكبار، مستمر مدى الحيـاة، فـائق المرونـة ودائـب التطور.

- إيجاد وسائل داخل جميع مراحل التعليم تكفل ترقية نوعية التعليم بما يؤدي إلى تبلـور مسار للحداثة والتميز والإبداع كمدخل للإمساك بناصية المعرفة والتقانة.

التوجه الثاني : صياغة علاقة تضافر قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصاديـة، بحيـث يصبح التعلم همّا للمجتمع كله، لمؤسسات الدولة وأجهزتها كافة، ولقطاع الأعمال والمجتمـع المدنـي – خاصة على مستوى المجتمعات المحلية –، وتزداد أهمية هذا التضافر في مؤسسات التعليم العالي.

التوجه الثالث : إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي، يقوم على أساس برامج قطريـة، ولكن في إطار تعاون عربي فعال، إذ ليس بكثير أن يصبح تطوير التعليم في الوطـن العربـي بنـدا جوهريا ودائما، على جدول أعمال مؤتمرات القمة العربية.[1]

هذه الاستراتيجيات أو الموجهات وما يبنى على ضوئها من أهـداف ومنـاهج ومضـامين ومناشط صفية ولا صفية، لا يمكن لها أن تتجاهل الأبعاد الإقليمية والإشكاليات الكبرى التي تواجه أمن الأمة ومستقبلها. فهناك ثلاثة مشروعات تفتّ في عضد المنظور القومي، الأول هـو سـعي البلـدان العربية منفردة إلى الاندماج في العولمة، من موقع ضعيف. والثاني هو إقامة بعض الـدول العربيـة، منفردة أيضا، علاقات " شراكة " مع الاتحاد الأوروبي، والثالث هو " الشرق أوسطية ". مـن حيـث المبدأ، يتعيّن أن يقوم التعايش الصحي مع أية كيانات غير عربية، علـى التفـهم الصحيـح للأسـس والغايات التي تحدد منهجها ومواقفها إزاء الوطن العربي وأقطاره. وعلى التعليم العربي أن يؤدّي هـذه الوظيفة، بما في ذلك تصوير القوى المهيمنة على العالم، وعلى المنطقة على حقيقتـها. إن حصيلـة نصف قرن من انتهاك الحق العربي، تفرض أن تقوم التربية العربية بدور محوري في تعبئـة قـوى الأمة العربية لمجابهة التحدي الصهيوني بفاعلية. علاوة على إيضاح الأبعاد الحقيقية للصراع العربـي الصهيوني، تمثل مساهمة التربية في بناء القدرات البشرية والتقانية العربية ركنا أساسيا في المجابهـة الفعالة للتحدي الصهيوني.[2]

إن مسألة الاستعداد للمستقبل، ووضع التصورات لمدرسة المستقبل، قد شغلت هاجس وفكـر وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب منذ سنوات خلت. هذا الانشغال جعلـهم يكلّفـون المنظمـة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيت الخبرة العربي في هذا الميدان، لإعداد دراسة متعمقة حول هـذا الجانب. وأعدّ هذا التصور ونوقش مناقشة مستفيضة في المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 26 – 34.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 21 – 22.

الذي انعقد في دمشق في الفترة من 29 – 30 يوليه 2000. واتخذ المؤتمرون جملة من التوصيات لتحديث المدرسة العربية وتغييرها، وهذه التوصيات تؤكد على الأمور التالية :

1. التأكيد على أهمية تزويد الطلاب بالمعرفة والوعي اللازمين لتمثل عطاء ثقافتهم القومية وتراثهم المشترك، وإدراك جوهر تلك الثقافة وقيمها الروحية ومدلولها الحضاري ومعاني وثمرات التواصل بينها وبين ثقافات العالم.
2. العمل على صيرورة المعلوماتية والأخذ بالتقانة في مناحي المنظومة التربوية استجابة لروح العصر ومواكبة لمتطلباته.
3. بناء " **النظام التربوي المرن** " في أبنيته ومراحله وأنواعه وسنوات الدراسة فيه وأعمار المنتسبين إليه ومناهجه وتقنياته وسائر مقوماته.
4. تجديد التربية تجديدا دائما عن طريق " **التربية المستمرة** " وتأكيد أهمية العناية " **بالتعلم الذاتي** " وإجادة أساليبه وتقنياته.
5. العناية بتربية الإبداع في مؤسساتنا التربوية والتركيز على كيفية التفكير.
6. الاهتمام لدى الطلاب بتكوين المواقف والاتجاهات الإيجابية الفعالة التي تمكّنهم من مواجهة التغير أيا كان وأنّى كان، والتكيف مع الجديد، وامتلاك مهارات الإبداع وكفاياته.
7. التأكيد على أهمية تزويد الطلاب بالمعرفة والوعي اللازمين لتمثل عطاء ثقافتهم القومية وتراثهم المشترك، وإدراك جوهر تلك الثقافة وقيمها الروحية ومدلولها الحضاري ومعاني وثمرات التواصل بينها وبين ثقافات العالم.
8. العناية بالمعلم إعدادا وتدريبا من أجل تعزيز مكانته وتغيير دوره، من ناقل للمعرفة إلى منظم لنشاطات الطلاب، ومدرب لهم على أساليب تحصيل المعرفة ووسائل معرفتها، ومكوّن لمواقفهم واتجاهاتهم وقيمهم، ومنمّ لقدراتهم الذاتية وللفكر الناقد لديهم. وذلك كله في إطار العناية الأساسية بتكوين روح المواطنة لدى هؤلاء الطلاب وروح المسؤولية والقدرة على الحوار والتضامن والعمل المشترك من أجل بناء غد عربي أفضل. ومن أجل ذلك كله، نؤكد على جعل التربية همّا وطنيا وقوميا مشتركا، وعلى الفسح في مجال مشاركة المؤسسات غير الحكومية وسائر قطاعات المجتمع في تجويده وتمويلها، مع التأكيد على أن الدولة تظل هي المسؤولة الأولى عن تربية الأجيال.[1]

وتتلاقى هذه الرؤية العربية مع ما عبر عنه المؤتمرون في المنتدى العالمي للتربية والذي انعقد في داكار قبيل انعقاد مؤتمر دمشق بثلاثة أشهر، أي في شهر أبريل من عام 2000. وشارك في هذا المنتدى، وزراء التربية والتعليم والمعارف من كافة الدول الأعضاء المنتسبة لليونسكو. ففي

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، 2000.

الإعلان الختامي للمؤتمر التزم الجميع بمن فيهم وزراء التربية العرب، بالسعي إلى تحقيق الأهـــداف المرتبطة بتطوير التربية وتجديدها من خلال تبنّي السياسات التالية :

1. تعبئة الالتزام السياسي الوطني والدولي القوي لصالح التعليم للجميع، ووضـــع خطـط عمـل وطنية، وزيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي.

2. تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن إطار قطاع تعليمي مستديم ومتكامل حقا، ومرتبط بشـــكل واضح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء على الفقر وبالتنمية.

3. تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وفـــي تنفيـذه ومتابعتها.

4. تطوير نظم لتسيير وإدارة التعليم من شأنها أن تلبّي الاحتياجات وتؤمّن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقييم.

5. تلبية احتياجات النظم التعليمية المتضررة من النزاعات والكوارث الطبيعية والتقلبـــات، وإدارة البرامج التعليمية بطرائق تكفل تعزيز التفاهم والسلام والتسامح، وتساعد على درء العنف والنزاعات.

6. تنفيذ استراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم، تنطوي على الإقرار بضرورة تغيير المواقف والقيم والممارسات.

7. التنفيذ العاجل لبرامج ومبادرات تعليمية لمكافحة وباء فيروس نقص المناعة البشري/الإيـــدز. [وإن كانت هذه ليست مشكلة من مشاكلنا في الوطن العربي].

8. إيجاد بيئات تعليمية سليمة وصحية استيعابية وتتوفّر لها الموارد بصورة منصفة، بما يـــؤدي إلى الامتياز في التعلم وإلى تحديد واضح لمستويات التحصيل المنشودة للجميع.

9. تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية.

10. تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال للمساعدة على تحقيق أهداف التعليم للجميع.

11. المتابعة المنتظمة لما يحرز من تقدم في تحقيق الأهداف وفي تنفيذ الاستراتيجيات في مجـــال التعليم للجميع وللاستراتيجيات على الصعيد القطري والإقليمي والدولي.

12. الاعتماد على الآليات القائمة لتعجيل التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.[1]

ومهما يكن من أمر، لابد من التأكيد هاهنا على أن التنوير والحرية والعقلنة والانفتاح وبنـــاء تربية الاقتدار والمنافسة، جميعها من عمل التربية ومن صلب وظيفتها الأساسية في مشـــارف القـــرن

[1] اليونسكو، التعليم للجميع. الوفاء بالتزاماتنا الجماعية. نص اعتمده المنتدى العالمي للتربيـــة، داكـــار – الســـنغال، 26 – 28 أبريل 2000.

الحادي والعشرين.[1]" فالتربية العربية ستكون مسؤولة عن تفتيح عقول الناشئة بما تغذّيها به من فـــهم عميق لأسباب التغيرات الحادثة في العالم، وتنويرهم بكيفية وقوعها ومعرفة كيف تفكـــر المجتمعـــات المتقدمة في هذه المتغيرات المستجدة، وما هو مشترك بيننا وبينها إنسانيا في فهم هـــذه المســـتجدات، والعمل المشترك من أجل حسمها. إن الجمع بين خصوصيتنا وشمولية ما هو إنساني، ضرورة حياتيـــة في الزمن القادم. فمن دون الشمول سنبقى معزولين عن العالم وستظل تحليلاتنا لظواهـــره وأحداثـــه محلية وناقصة ومتعصّبة. ومن دون التخصيص سنجهل إمكاناتنا وقدراتنا بشريا وماديا وثقافيا. ولكـــن بجمعنا بين الشمول والتخصيص في تقويمنا للأشياء، نضع أنفسنا في المكان الطبيعـــي مـــن العصـــر ونتلمّس خطانا بين أممه وشعوبه، ونحن على بيّنة من طبيعته ومشروطات البقاء فيه ".[2] كذلك فـــإن تربية المستقبل مدعوّة إلى إيجاد حل لرفع مستوى التفكير العلمي النظري والتجريبي عند المتعلميـــن، بما يضمن لهم القدرة على التفكير الموضوعي النقدي لمواجهة الغزو الثقافي والقيمي وتأثيراته علـــى أنماط السلوك والتفكير وفلسفة الحياة. وهذا يتطلب فهما جديدا للأسس العلمية التي تقوم عليها العمليـــة التربوية، ويستوجب البحث والتنقيب لتحديد المسار المستقبلي لمنظومة التربية والتعليم، وإيجاد البدائـــل الفعالة التي تضمن تطوير جميع عناصرها تطويرا نوعيا مستمرا، وتجعل منها نظاما فرعيا ذا جـــودة وكفاية، متكاملا مع سائر مقومات النظام الاقتصادي والاجتماعي الشامل، ذلك أن ما يحكم جـــودة أي نظام تعليمي، ليس التعليم في حد ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم في واقعه الاجتماعي، وقدرته علـــى مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق التراث.[3]

I. المحاور الكبرى لتحديث المنظومة التربوية العربية وتغييرها :

تحدثنا في الجزء السابق من هذا الفصل، وفي مواقع أخرى، عن بعض الرؤى والتوجـــهات التي ينبغي أن تحكم مسألة تحديث النظام التربوي العربي وتطويره. وفي الجزء التالي، نحاول تســـليط الضوء على المسائل ذات الأهمية القصوى في سلم أولويات تطوير المنظومـــات التربويـــة العربيـــة وتحديثها.

أولا : التأكيد على ثوابت الأمة وموروثها وخصوصياتها الثقافية :

شهد العالم اليوم عولمة جارفة وكاسحة. هذه العولمة تولدت نتيجة ما يسود العالم اليوم مـــن توجهات نحو تحرير التجارة وتيسير حركة تنقل الإنسان والمعلومات، وتشابك الاقتصاديات الدوليـــة،

---

[1] Gary Ruck : The Future School: Desining for Student Success. School Business Affairs, .59, N° 1 ; Jan 1993.

[2] محمد جواد رضا : مرجع سابق، 2000، ص 12.

[3] جبرائيل بشارة : نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للتربية. المنظمة العربيـــة للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1997، ص 7 – 8.

وما يسود العالم من فضائيات وشبكات معلوماتية وتواصلية مذهلة. هذه العولمة أدت إلى تراجـــع دور الدولة في التأثير على فكر مواطنيها وثقافتهم ورأيهم وقناعاتهم وأذواقهم وتعليمهم. هذه العولمة بكـــل معطياتها وتجلّياتها وأهدافها المعلنة وغير المعلنة، تشكّل، ما لم تواجـــه مواجهـــة حضاريـــة مقننـــة ومدروسة، أخطارا بالغة الخطورة على هوية الأمة وموروثها وثوابتها.

والتربية النظامية وغير النظامية والأسرية مسؤولة في المقام الأول عن تحصين شباب الأمة وناشئتها ضد هذه التأثيرات العولماتية التي ما برحت تأتي بكل جديد وتلد كل غريب. إن هذا التحصين لا ينبغي أن يكون جملة أو فقرة في السياسة التعليمية لمجرد التزويق، بل ينبغي أن يمتد إلى التمثـــل الحقيقي في المناهج والمقررات والأنشطة الصفّية واللاصفية والإعلامية والثقافية. إن التربية العربيـــة وفي هذه المرحلة الحرجة من تاريخها، بحاجة إلى بناء الثقة في أبنائها، وتعزيز انتماءاتـــهم لأمتـــهم وأوطانهم وصون هويتهم وثقافتهم وحماية عقيدتهم ولغتهم العربية الجميلة، حتى يعيشـــوا مرفوعـــي الرأس قادرين على الأخذ والعطاء والإنجاز والحوار مع الآخر بجدية وافتخار، بعيدا كل البعد عن عقد النقص والخوف والتعصب.

إن الدعوة للمحافظة على موروث الأمة وعقيدتها، لا ينبغي أن تفهم على أنها دعوة للانغلاق والانعزال، بقدر ما هي دعوة لاستثمار الجوانب الروحية المضيئة في حياتنـــا العربيـــة الإســـلامية، وموروثنا العربي الأصيل، لتكون قوة دفع وتنشيط وحراك لناشئتنا وكبارنا في مسعاهم الدؤوب نحـــو الرقي والتطور والتحديث.

ثانيا : تطوير جودة النوعية في التربية :

رسمت كثير من الدول العربية فلسفاتها وأهدافها منذ عقـــود خلـــت، وبعضـــها منـــذ عـــهد الاستقلال. ومنذ ذلك الحين، لم تتم مراجعات دورية ومستمرة ومتعمقة خاصـــــة لسياســـات التربيـــة وأهدافها، رغم التغييرات المتسارعة في ميادين الحياة الاقتصادية والتقنية والثقافية التي تستدعي تبنـــي سياسات وأهداف مستحدثة، تتجاوب مع طبيعة هذه التغيرات. وعلى هـــذا الأســـاس، فلقـــد آن الأوان لمراجعة الأنظمة التربوية في الدول العربية لإحداث التغييرات المطلوبة فـــي السياســـات والأهـــداف والمناهج والطرائق، وتبنّي صيغ وبدائل تؤدّي إلى تجويد التربية وتحسين نوعيتها.

إن مسيرة التربية العربية قد تجاوزت مسألة الكم وآن الأوان للتركيز على الكيف والنوعيـــة والتميز، وهذا لن يتم إلا من خلال بناء ثقافة الاقتدار، وخلق أنظمة تعليمية مرنة ومشوقة هدفها خلـــق الإنسان المبدع الخلاق، القادر على مواصلة تعليمه مدى الحياة، والمالك لأدوات العصر، والمتفتح فـــي عقليته ونفسيته على العالم أجمع. إن تطوير جودة التربية يستدعي إعادة النظر في كل جزئيـــة مـــن جزئيات المنظومة التربوية وتجويدها، سواء المناهج أو الإدارة أو الامتحانات أو المعلمين أو المبـــاني،

أو غير ذلك من أمور. وهذا يستلزم جهدا ومالا وعقولا مفكرة ومؤمنة وقادرة على صياغة الرؤى والأفكار التحديثية التجويدية. إن هذا التحديث والتغير لا ينبغي أن يبنى على الحدس أو الظن والتخمين، أو التجريب العشوائي المكلف، بل ينبغي أن يبنى على البحث العلمي الذي لا تطوير بدونه.

إن الأجهزة المسؤولة عن التعليم، بحاجة ماسة إلى أجهزة تكلّف بمسألة التطوير التربوي، وأجهزة تكلف بمراقبة الجودة النوعية، بحيث يعمل هذان الجهازان في إطار تكاملي يهدف للتغيير والتحديث وضبط الجودة من خلال المتابعة الحصيفة لما يجري من تحديث وتجديد على الساحتين العربية والدولية، وما يعتري الواقع الميداني من أسباب قصور أو تميّز.

وتتطلب مسألة ضبط الجودة توفير حريات تربوية ومجتمعية أوسع ومشاركات مجتمعية أكبر. فمن خلال الرأي والحوار والرأي الآخر تتفتّق الرؤى وتتضح المعالم وتتشكّل الرؤى الأجود والأعمق. وملخص القول، إن مقتل التعليم العربي يكمن في نوعيته وجودته. فالجودة، كما ذكرنا في أكثر من موضع، لا زالت ضعيفة ودون مستوى الطموحات، وأبرز دليل عليها خريجوها الذين لا يجدون طريقا للعمل، والعاملون منهم هم ذوو كفايات لا تؤدي إلى الإبداع والمنافسة والتميز. إن السبب الرئيسي في تدني النوعية يكمن في عدة أمور، أولها ضعف نوعية المدخلات، وثانيها غياب المراجعة الدورية المستمرة للعملية التعليمية وثالثها غياب روح المبادرات والتجديد، ولا مناص من الالتفات لهذه الجوانب إن أردنا تصحيح أوضاعنا التعليمية.

<u>ثالثا</u> : تجديد غايات التربية ومراميها :

تتميز المجتمعات الإنسانية في القرن الحادي والعشرين بالتغير السريع، والانفتاح على بعضها البعض، وتقادم المعرفة، وسيطرة العلم والتقانة والاقتصاد على حياة الشعوب بشكل لم تشهده الإنسانية من قبل. في هذه المجتمعات تسود قيم الإنتاج والمعرفة القائمة على الإبداع والاقتصاد القائم على التقنية والمعلومات والمنافسة والتكتل. فعلى التربية العربية إذن، أن تعيد رسم أهدافها وسياساتها في ضوء هذه المتغيرات إن أرادت أن يكون لها مكانة بين الأمم.

إن وظيفة التربية العربية في مشارف القرن الحادي والعشرين هي تهيئة الناشئة لعالم متغير في خصائصه وطبيعته ومعارفه. هذه التهيئة لا تتم من خلال صبّ المعلومات في أذهان الدارسين وتخويف الطلاب بالاختبارات، وهيمنة المعلم على العملية التعليمية، بقدر ما ينبغي لها أن تتوجه إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث والتفكير الموضوعي المنطقي، وحل المشكلات وإكساب الدارسين مهارات الحياة خاصة استخدام الحاسوب، وتنمية اتجاهاتهم نحو العلم والمعرفة والقراءة، وهي الأمور التي تمكّنهم من مواصلة تعليمهم بشكل متواصل ومستمر.

وتتطلب المنافسة العالمية الحادة في مجالات الاقتصاد والتقانة والعلوم والمعـــارف، تنميـة قدرات الطلاب المبدعة والخلاقة، وهذا يستلزم وجود قاعدة عريضة من العلماء والمبدعين والبـاحثين ذوي القدرات الإبداعية العالية، وهو ما يتطلب من التربية العربية إدراج أهداف تربية الإبداع والاقتدار من بين أولى أولوياتها، والأخذ بأزمة الأسباب المؤدية إلى تولّد هذه الثقافة الاقتدارية من غرس لقيـــم الإبداع في كل فرد، وتشجيع لمواهبه وهواياته، وتوفير للمناخ الملائم، وتشجيع للبحث العلمـــي فـــي المراحل العلمية المبكّرة، واحترام لحرية الإنسان وقبول لآرائه وتصوراته، وتعويده على البوح بـــها والدفاع عنها.

إن تأصيل هذه الأهداف وغرسها في الدارسين، هما المدخل الطبيعي لافتكاك مكان بين الدول التي تبني اقتصادياتها وتقنياتها على المعرفة والإبداع والتميّز. هذا من جانب، ومن جانب آخر ينبغـي أن تعنى منظومة الأهداف التربوية في الوطن العربي بمسألة تربية القيم الإنسانية الراقية. فعالمنا اليوم كما أشرنا في أكثر من موضع، هو عالم القلق واختلال القيم وتفشّي العداء الســـافر بيـــن الشـعوب، واعتداء الإنسان على أخيه وعلى البيئة الكونية. فالمدرسة العربية مطالبة بأن يكون لها دور بالغ فـــي المحافظة على القيم الإنسانية العالمية من خلال نشر قيـــم التســامح والتعـايش والســلام واحـترام الخصوصيات والاختلافات الثقافية، وصون كرامة الإنسان وحفظ حقوقه وحرياته، وتعويده الممارســة الديمقراطية مما يستهدف التفتح وشمولية البناء للشخصية الإنسانية.

وأخيرا، من تحصيل الحاصل أن نذكّر بتلك المقولة العامة، وبتلك المهمة البديهية للتربيـــة ، ونعني بها تعزيز روح النقد والحوار وتكوين الفكر الناقد الفاحص. فتلك مهمة تربوية لا حاجـــة إلـــى تأكيدها، ولن نقول جديدا إن قلنا إن تعزيز القدرة على النقد والحوار وتكوين الـــرأي الحـــر، وســائل أساسية وأدوات لازمة تمكّن الصغار والكبار من مجانبة مواقف الاتباع والتقليد وتقبل ما يلقى عليـــهم من أفكار، وتجعلهم يسيرون في طريق المساهمة الفعلية في فهم مشكلات العالم ومناقشتها والمشـــاركة في حلها، لاسيما أننا في عصر يغزو العقول والنفوس بوسائل جبارة، لا يقف في وجهها إلا جـــبروت العقل الحر الناقد.[1]

رابعا : التأكيد على مبادئ المرونة والجاذبية عند الوفاء بالتزاماتنا الجماعية حيال الإعلان العـالمي، حول التربية للجميع، وإطار عمل داكار :

إن إطار عمل داكار هو التزام جماعي بالعمل. وإن من واجبات الحكومات أن تسعى دؤوبـة لتبني السياسيات وتوفير الاعتمادات اللازمة لوضع هذه السياسات موضع التنفيذ. إن إطار عمل داكـار

[1] عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق، العدد 40، 1993، ص 22 – 23.

قد أكد مرة ثانية على رؤية الإعلان العالمي للتعلم للجميع التي تم تبنّيها في جومتيـــن بتيلانـــدا عـــام 1990.

والحق في التعليم يفرض على الدول الالتزام بأن تكفل لجميـــع مواطنيـــها فـــرص الوفـــاء بحاجاتهم الأساسية في مجال التعلم. ويجب أن يكون التعليم الابتدائي مجانا وإلزاميا وجيدا. ويجـــب أن تكون النظم التعليمية في المستقبل مهما تنوّعت متّصفة بالشفافية، وخاضعة للمساءلة فيما يتعلق بكيفيـــة تسييرها وإدارتها وشموليتها. ودور الدولة في التعليم لا غنى عنه، ويجب أن تكمله وتسانده شـــراكات واضحة وشاملة في مجال التعلم على كافة المستويات المجتمعية. فالتعلم للجميـــع يفـــترض مشـــاركة الجميع في التعليم والتزامهم به.[1] إن الوفاء بالتزامات الدول العربية لتحقيق أهداف الرؤية الموســـعة للتربية للجميع تستلزم الوفاء بتحقيق الأهداف الكبرى التالية :[2]

1. توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل من مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصـــالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا.
2. العمل على أن يتم بحلول عام 2015، تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائـــي جيد مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم مع التركيز بوجه خاص على البنـــات والأطفـــال الذيـــن يعيشون ظروفا صعبة.
3. ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.
4. تحقيق تحسن بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
5. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثـــانوي بحلـــول عـــام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فـــرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.
6. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميـــع الدارســـين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمـــهارات الأساســـية للحياة.

---

(1) اليونسكو التعليم للجميع : مرجع سابق، داكار 2000، ص 3.

(2) اليونسكو : المرجع السابق، ص 7 - 13.

انظر كذلك، Unesco. Education for All : A Expanded vision, Round table 2, world conference on Education for All. Jomtin, Thailand, 1990.

إن السعي الدؤوب من قبل الدول العربية للوفاء بالتزاماتها تجاه إعلان منتدى داكار ورؤية مؤتمر جومتين، خاصة فيما يتعلق بمحاربة داء الأمية وتحسين أوضاع التعليم الفني والمهني، أمر أساسي، ولكن مسألة تحسين الجودة والنوعية هي أمر لا يقل أهمية لتحسين الكفاية الداخلية للنظم التعليمية وبالتالي تحسين نوعية المخرجات. ويرتبط بمسألة تحسين الجودة، اعتبارات أساسية أخرى ينبغي الالتفات إليها في إطار تنفيذ سياسات التعلم للجميع وهي المرونة والجاذبية والتجديد.

إن النظم التعليمية في مثل هذا العالم دائبة التغيير، وينبغي أن تتصف أولا وقبل كل شيء بالمرونة. فالمرونة في بنية النظام التعليمي وفي مساراته، والانتقال بين فروعه وفي مناهجه وتخصصاته، وفي طلابه وأعمار المنتسبين إليه، وفي سنوات الدراسة فيه، وفي وسائل تقويمه وغيرها مطلب ضروري لمواجهة الحاجات المتجددة لسوق العمل ولمشكلات الاقتصاد ومطالب الحياة الاجتماعية والثقافية. والنظام التعليمي الثابت الجامد، نظام لابد أن يأخذ طريقه إلى الزوال، إن لم يمت فعلا في كثير من بلدان العالم.[1]

وتحسين نوعية التربية يستدعي تبني استراتيجيات فاعلة لجذب الدارسين وتشويقهم وتحبيبهم للمؤسسة التربوية، عن طريق وسائل وأدوات متعددة من بينها توفير المضمون التعليمي الجذاب المتلائم مع احتياجات الدارسين ورغباتهم المرتبطة بقيم العمل والإنتاج والمعاصرة، وأساليب التعلم التعاوني والأساليب التفاعلية في التعليم، واعتماد الأساليب الحضارية الراقية في تعامل المعلمين والإداريين مع الطلاب، والتقانات الحديثة والمنعقدة في مبان مدرسية مزودة بكافة التجهيزات والخدمات الحديثة والبعيدة عن أساليب العنف والتخويف والإسراف في مناقشة مسألة الامتحانات والنتائج الطلابية. إن النجاح في العملية التعليمية يستلزم تهيئة مناخ عال من الود والأبوية والتعامل الإنساني الحضاري الراقي، بعيدا عن الأساليب الديكتاتورية التي تخلق مناخات لا تسمح بالتعلم الجيد أو الإبداع.

وينبغي أن تحتل مسألة التجديد والتجريب مكانة مهمة في المنظومة التربوية العربية. فالتجديد المدروس والمطبق بصورة مرحلية، جدد دماء العملية التربوية، ويبعد عنها الرتابة، ويضيف أجواء من التشويق والانجذاب للمعنيين بهذه المسألة معلمين كانوا أم متعلمين. وتمثل المنظومة التربوية العربية لعنصري التجديد والتجويد، مكنها من إحداث طفرات نوعية في طبيعتها وممارساتها ومخرجاتها.

وهناك قضيتان أساسيتان يتحتم التعامل معهما بحكمة ويقظة بالغتين، لتغيير التربية العربية وتطويرها في مجال التعليم الأساسي، وهما مسألة الإسراف في الماضوية والتسييس. هذا الإسراف يستنزف وقتا وجهدا من المعلمين والمتعلمين في تدريس وتعلم مناهج مطولة ومكثفة، العائد منها غالبا

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 23.

محدود بالنسبة إلى الدارسين. ويمكن معالجة وضعيهما بصورة واقعية وعقلانية تنسحب إيجابا على طبيعة مخرجات العملية التعليمية وكفايتها.

ولئن أولى إعلان داكار وجومتين تركيزهما على أهداف وسياسات التعلم للجميع لمراحل التعليم الأساسي والثانوي ومحو الأمية، فإن مرحلة التعليم العالي لا تقل أهمية عنها، لتحديث المجتمع العربي وتطويره. فالموهوبون والمبدعون والعلماء والمثقفون يمثلون مخرجات أنظمة التعليم العالي، فكما تكون طبيعة هذه الأنظمة التعليمية وجودتها، تكون طبيعة المخرجات التي تتولى إدارة المجتمع وتشكل طبيعته. ومؤسسات التعليم العالي هي في الغالب الجهات المسؤولة عن تغذية المجتمع والدولة بالبحث العلمي الذي سيسهم في تطوير المجتمع وتحديثه وتغييره. فلا يمكن إذن أن يتم التركيز المطلق على التعليم الأساسي على حساب إغفال الدور الحيوي للتعليم العالي ودوره في التطور والتغير والتنمية.

وفي ظني أن أي بلد عربي يمحور سياساته التعليمية وفق منظور الرؤية العالمية للتعليم للجميع والداعية لإعطاء أولوية مطلقة للتعليم الأساسي والثانوي، إنما هو يرتكب خطأ فادحا يؤدي إلى ديمومة التخلف، لإغفال مسألة التعليم العالي وإعطائها أولوية متأخرة في مسألة العمل التربوي. الرؤية العالمية للتعليم للجميع، إنما هي رؤية غربية شمالية صاغتها مؤسسات ووكالات بعيدة كل البعد عن مجتمعات الجنوب وواقعها واحتياجاتها. هذه المجتمعات الواقعة جنوب الكرة الأرضية والتي نحن جزء منها، بأمسّ الحاجة إلى التعليم العالي والتوسع فيه وإصلاحه والإنفاق عليه بصورة يتوازن فيها الاهتمام بين التعليم الأساسي والثانوي والعالي.

إن التعليم العالي الذي نحن بحاجة إليه، هو تعليم راق في نوعيته، وتطبيقي في توجهاته، يغرس في الناشئة موروث الأمة وروح الإبداع والانضباط والتميز والتفتح وأدوات العصر وقيمه. وهو تعليم يمكن الأمة من المنافسة واحتلال موقع يليق بها بين الأمم. وهذا التعليم، هو الأمل الذي نتوق إليه، ولن يتم التوصل إلى صياغته إلا بعد إجراء مراجعات قطرية لكل نظام للتعليم العالي، يتم في ضوئها إجراء التغييرات والتعديلات. ونقترح أن تسترشد الدول العربية في مراجعاتها على الرؤى التي انبثقت عن المؤتمر الدولي للتعليم العالي الذي انعقد في باريس عام 1998، والمؤتمر العالمي للعلوم الذي انعقد في بودابست عام 1999، ومؤتمر وزراء التعليم العالي العرب الذي انعقد في الرياض عام 1998، والمؤتمر التحضيري العربي للمؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي انعقد في بيروت عام 2000.

نقول، إن الاهتمام والتوازن بين التعليم الأساسي والثانوي والعالي، هو مطلب ضروري لتطوير المنظومة التربوية العربية. بيد أن هناك جزءا لا يمكن إغفاله البتة، لأن ضرورته تتزايد يوما بعد يوم نتيجة التحولات المتسارعة في عالم اليوم، ألا وهو التعليم المستمر والمتواصل. ويطرح

المفكرون العرب مفهوم الشجرة التعليمية للتعبير عن هذا المفهوم والمضمون والممارسة الجديدة في ميدان التربية.

إن مفهوم الشجرة التعليمية ينطوي أولا على معنى الارتباط العضوي بأرضية أو تربة معينة، ومناخ معين، وهو ثانيا يفيد معنى البناء المستمر ،أي يتحول التعليم إلى كيان حي دائم الحركة والنمو، وهو ينطوي ثالثا على جذع أساسي واحد، لابد أن يمر به أو يتسلّقه كل أبناء الوطن الواحد، وهو ينطوي رابعا على فروع وأغصان متعدّدة يمكن لهؤلاء الأبناء أن يتسلقوا أيا منها حسب قدراتهم واختياراتهم، والمفهوم خامسا ينطوي على تعدّد فرص الارتفاع الرأسي الدائم إلى أعلى فروع الشجرة، كما ينطوي على تعدّد فرص الانتقال الأفقي الدائم من فرع إلى آخر. ويختلف مفهوم الشجرة التعليمية عن مفهوم السلم التعليمي في أنّ هذا الأخير له بداية محددة، وتسلسل محدد، ونهاية محددة، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له فقط بداية ولكنه مرن ومتنوع في تسلسله وليس له سقف محدّد فنهايته مفتوحة تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب المعارف والعلوم والصنوف ونموها، بل أكثر من ذلك، فإن مفهوم الشجرة التعليمية يسمح بهيكلية منفتحة عند نقاط عديدة يمكن لأي مواطن أن يعاود الولوج منها إلى النظام التعليمي طبقا لرغبته ومقدرته.[1]

إن التغيير المتسارع في المعرفة البشرية، والتقنية، وأدوات العمل وطرائقه ستجعل مسالة التعليم المتواصل المستمر ضرورة حتمية لكل المجتمعات، بما فيها المجتمع العربي. ويقتضي الأمر من الآن رسم السياسات والاستراتيجيات الكفيلة بوضع هذا النظام التعليمي موضع التنفيذ، إذ أنه على الرغم من وجود مؤسسات متعدّدة في كل دولة عربية لتنفيذ مناشط في ميدان التعليم المستمر، إلا أن السياسات المرتبطة بهذا النوع من التعليم لم تسنّ أو تصغ بخلاف ما هو معمول به لأنظمة التعليم الأخرى.

إن النظر إلى العملية التعليمية وتجويدها من مناظير التعليم الأساسي والثانوي والعالي والمستمر، توضح لنا أن حجم المسؤولية والأعباء الملقاة على كل دولة عربية هو حمل تنوء بحمله منفردة مهما أوتيت من القدرات والخبرات والإمكانات. والوفاء إذن بمستلزمات التطوير والتغيير يستلزم الأخذ بمبادئ الشراكة الإضافية مع القطاع الأهلي والخاص ومؤسسات المجتمع المدني، بحيث تصبح شعارات " شركاء من أجل التنمية " " وشركاء من أجل التربية "، قولا يقال وشعارا يطبّق. لقد آن الأوان أن نستشعر جميعا أن التربية مسؤوليتنا جميعا، إذ أنها جزء لا يتجزّأ من الأمن القطري لمجتمعاتنا، والأمن القومي لأمتنا.

---

[1] منير بشور : مرجع سابق، 1997، ص 50 - 51.

خامسا : التغيير في مضامين التربية ومحتواها :

ينظر إلى المنهج على أنه كافة الخبرات والتجارب والأنشــطة الصفيــة واللاصفيــة التــي تستهدف بناء الطالب وشخصيته وإعداده للمستقبل. وتتعرض المناهج العربية لانتقادات حادة من الطبقة المثقفة ومن رجالات التربية أنفسهم الذين لا يملكون في كثير من الحالات رأيا في صياغة هذه المناهج وإعدادها، لغياب مبادئ المشاركة المجتمعية الموسعة ليس في ميدان التربية فحسب، إنما في كثير مــن الميادين الأخرى ذات المساس المباشر بالشعب والمواطنين.

إن أكثر الانتقادات الموجهة للمناهج، تنصبّ حول تقليديتها وابتعادهــا عــن روح العصــر ومتطلباته وتركيزها على الكم دون الكيف، وإغراقها في الجوانب النظرية والماضوية علــى حســاب الجوانب التطبيقية والحداثية، وانفصامها الشديد عن احتياجات الدارسين ومتطلبــات ســوق العمــل، وارتباطها بطرائق تدريس عفا عليها الزمن وتجاوزتها الأمم المعاصرة. إن هذا الواقع الــذي تعيشــه المناهج العربية وطرائق التدريس فيها، رغم ما طرأ عليها من تغييرات نوعية بســيطة، لا يمكــنً أن يؤهّل أبناء الأمة للمنافسة والتميز في عصر العلوم والتقانة، وعصر الإبداع والمعرفة المتغيرة. وهــذه المناهج في الوقت ذاته لن تتغير ما لم يتم تغيير جذري في رؤيتنا التربوية، وما تصوغه من سياسا ت وأهداف مستحدثة تلائم روح العصر وطبيعته وتغيراته.

ولعله من البديهي أن نذكر بأن إصلاح محتوى المناهج ومضامينها يعدّ ركيزة أساسية ومــن أولى أولويات الإصلاح المنشود لتأسيس التربية العربية الحديثة القادرة على بناء إنسان الغد، مــزودا بثوابت الأمة وموروثها، والمهارات الذهنية الإبداعية التحليلية النقدية المتميزة، والتوجهات الإنســانية العالمية، وقيم الحداثة والمعاصرة وأدواتها واتجاهاتها، خاصة ما يتعلق بالانضباط وتحمّل المســؤولية وتنمية قيم التميز والإنتاج، بما يمكنه من التفاعل مع روح العصر والتميز والمساهمة في بنــاء أمتــه وتطورها.

إن بناء المناهج على هذا النحو، يستلزم إرادة سياسيّة جادة، وعملا فكريا دؤوبا، ومشــاركة اجتماعية حقيقية، ترسم فيها السياسات وتحدّد فيها آليات التنفيذ من خلال حوار مجتمعي يشارك فيــه صناع القرار ورجالات التربية وأهل الفكر والرأي، وتنبثق من خلاله رؤى وتوجهات للمناهج تعــبّر عن رأي المجتمع وشرائحه المختلفة. وبغض النظر عن الطريقة التي ربما تسلكها هذه الدولة أو تلــك في بلورة سياسات مناهجها، فهناك ثمة مسارات وموجهات ينبغي أن لا يحاد عنها لوضع مناهج واعدة تؤهّل لولوج القرن الحادي والعشرين.

أولى هذه الموجهات والشروط، ضرورة ربط التعليم ومناهجه بــالعمل واحتياجــات ســوق العمل، والموازنة بين المواد النظرية والعلمية والعملية، والتركيز على النوعية وضبط جودتها أكــثر بكثير من الالتفات إلى الكم والتوسع الكمي، والتأكيد على القيم والمضامين الإنسانية والعالمية، وقيــم

الحق والعدل والجمال، دون إغفال لجوانب الخلق والإبداع والتنمية العقلية والتقنية. وفوق كل هذا إيلاء أولوية لتأصيل مهارات التعلم الذاتي لدى الدارسين سواء من خـــلال المنـــاهج المطروحـــة للتعليـــم أو طرائق التدريس المستخدمة.[1]

وبشكل عام، ينبغي للمناهج أن تتصف بالجاذبية والتشويق لإثارة اهتمام الدارسين، وتنشـــيط دافعيتهم، مما يضمن تفاعلهم معها بشكل أعمق وأكثر إيجابية. وهذه الجاذبية والتشويق لن يتبلـورا إلا من خلال مضامين المناهج وقدرات المعلم الشخصية والمهنية وأدواته التقنية التي يستخدمها لإضفـــاء جو من الإثارة والمتعة على العملية التعليمية. وما لم يتم ذلك، تصبح عملية التعليم والتعلم، رتيبة مملّة، لا تؤهل المعلم للتصرف في أذهان الدارسين وعقليتهم واهتمامهم. ويرتبط بهذه المسألة، مسألة أخـرى هي ضرورة ابتعاد المعلمين عن الجوانب المقلقة والمزعجة للمتعلمين، خاصة ما يتعلق بالاختبـــارات ونوعية الأسئلة المتوقعة التي أصبحت هاجسا مقلقا في العملية التربوية. إنّ قابل الأيام يستدعي إعطاء حرية أوسع للإدارات التعليمية الجهوية، ومديري المدارس والموجهين، أولا للمشاركة في بناء المناهج وتطويرها، ومشاركة أوسع للمدرسين بالذات في مسألة تطبيق المناهج والمقررات المعتمدة والحـــذف منها والإضافة إليها وفق الأهداف العامة المرسومة والسياسات المقررة حتى يستطيع المعلم أن يبـــدع ويضيف ويثري العملية التعليمية عوضا عن تطبيقه لمنهج لم يستشر فيه البتة.

وبخصوص محتوى المناهج ومضامينها ومساقاتها، فدعاة الإصلاح التربوي ينـــادون ببنـــاء تربية الاقتدار والتميز والتنوع والمرونة، تربية تخلق المبدعين، وترعى الموهوبيـــن، وتغـرس فـــي الناشئة قيم العصر واتجاهاته وأدواته ، وتؤهلهم للتعلم الذاتي مدى الحياة، تربية تمكّننا من افتكاك موقع بين الأمم من خلال التركيز على تدريس العلوم والرياضيات ومناهج البحث، والمنطـــق، واللغـــات، ومهارات الحياة، والتقانة الحديثة، والقيم الإبداعية والجمالية والإنسانية، وموروث الأمّة ولغتها، تربيـــة تتصف بالمرونة والتعدّدية والجودة النوعية العالية، وتؤهل الأمة لولوج القرن الحادي والعشرين.

سادسا : الأخذ بمبادئ الإدارة الحديثة المبنية على الانفتاح والديمقراطية والشراكة :

تلعب الإدارة التعليمية والمدرسية دورا أساسيا في إنجاح العملية التعليمية، إذ أن مســؤوليتهما الأساسية الرئيسية تكمن في تنظيم العملية التعليمية، وتخطيطها ومتابعتها وتقويمها. وفوق كل ذلـــك، تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية والتجهيزية المساعدة على التعلم. فكلما اتصف المناخ الإداري السائد بالمرونة والتفهم والودية والانفتاح، انعكس ذلك إيجابا على المعلمين والمتعلمين وأدائهم. وهذا يعني أن سلوكات التسلط والمركزية والاستعلاء التي تغلب على السلوك الإداري لمن تناط بهم مسؤولية إدارات

[1] Per Dalin & Val D. Rust. Towards Schooling for the Twenty First Century. School Development series, Cassel, London. 1996.

التعليم الجهوية أو إدارات المدارس في الوطن العربي، آن الأوان لها أن تتغير وتستبدل بممارسات إنسانية حضارية إيجابية.

صحيح أنه ليس بإمكاننا إحداث تغيير جذري في عقلية ونفسية من يتولّون هذه المسؤوليات، ولكن التوجيهات الرسمية، وبرامج التكوين والتدريب المستمر، وحسن اختيار المديرين على أسس ومعايير معيّنة، يمكن أن تؤدّي إلى تحسين الأوضاع المهنية والسلوكية للمديرين.

فلقد أبرزت تجربة العقد الماضي أن الحاجة ماسّة إلى تحسين إدارة نظم التعليم من حيث الفاعلية والقابلية للتقييم والشفافية والمرونة لكي تتمكّن من الاستجابة لحاجات الدارسين المتنوعة باستمرار، وأصبح إصلاح إدارة التعليم حاجة ماسّة وملحّة بغية الانتقال من أنماط إدارة تتّسم بفرط المركزية والأشكال الموحّدة، والتسيير بالأوامر إلى اتخاذ القرارات والتنفيذ والمراقبة على أساس اللامركزية والمشاركة. ويجب تدعيم هذه العملية بنظام للمعلومات خاص بالإدارة، ويستند في ذات الوقت إلى التكنولوجيات الجديدة، وإلى مشاركة المجتمع المحلي في إنتاج المعلومات الملائمة والسليمة في الوقت المناسب.[1]

إن الحاجة ماسة اليوم لتحديث نظام الإدارة التربوية في الوطن العربي. وأولويات هذا التطوير، كما نراها، تحتّم أولا، نشر ثقافة المعلوماتية في إطار عمل هذا النظام الإداري وإدارته حاسوبيا بما يمكّن من سهولة التواصل، وتدقيق المعلومات فيما بين المدارس ذاتها والمدارس وإدارات التعليم الجهوية. وثانيا، إشراك المجتمع المحلي في مجالس إدارة المدارس بصورة يتهيّأ فيها للمجتمع أن يبدي رأيه فيما يدرّس للدارسين، وفي تقييم أنظمة الدراسة والتعلم، وتقييم أداء المعلمين والإداريين وتعيينهم، وغير ذلك من الأمور المرتبطة بالعملية التعليمية. إنّ تحقّق هذه المسألة المطبقة في أرجاء كثيرة من العالم تعمّق مبادئ توسيع المشاركة الشعبية في صناعة القرار، وتعمّق روابط المدرسة بالمجتمع.

والإدارة المدرسية، في تصورنا، وبناء على ما ذكرنا سابقا، مطالبة باستحداث بنى وهياكل تعنى بمسألة التنسيق والترتيب لربط الدارسين بالمجتمع ومواقع العمل والإنتاج، وتأسيس مراكز لمصادر المعرفة تنهل من معين الثقافة الحديثة. وفوق كل ذلك فإن الإدارة المدرسية مطالبة بأخذ مسألة التوجيه والإرشاد الطلابي، مأخذا جديا تتعاون فيهما الجامعات والقطاع الخاص، والدوائر المعنية بصحة الطلبة حتى تتمكّن من توفير خدمات الإرشاد والتوجيه الطلابي فيما يخص مستقبل الطلاب وبلورة توجهاتهم واهتماماتهم، ومعالجة إشكالياتهم النفسية والأسرية. هذه الخدمات التي ينبغي أن يؤكدها علميا التعليم في قابل الأيام، هي خدمات في الغالب مفقودة أو موجودة بصورة شكلية ومبتورة في بنية النظام التربوي العربي اليوم.

---

[1] اليونسكو : مرجع سابق، داكار 2000، ص 16.

وتظل مسألتا التدريب المستمر للإداريين، وتحسين خدمات الإشراف المهني المستمر لهم من القضايا التي ينبغي أن ينظر إليها بعين الاعتبار لتحقيق مزيد من التطور والتغير في ميدان الإدارة المدرسية والتربوية.

سابعا : تطوير الأوضاع المهنية للمعلمين :

إن إصلاح التعليم وتطويره وتحديثه، لا يمكن أن يتم بمنأى عن الاهتمام بحجر الركيزة، ومفتاح النجاح في العملية التعليمية، ألا وهو المعلم. إن الاتجاهات التربوية اليوم ونتيجة حتمية للتغييرات والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية المتزايدة، قد أدت إلى تغيير دور المعلم في العملية التعليمية، فلم يعد دوره ناقلا للمعرفة، وملقنا للمعلومات، وضابطا للتلاميذ، بقدر ما هو مرشد ومنسق وموجه ومنشط للعملية التعليمية.[1] هذا التغيير النوعي في وظيفة المعلم وأدواره المطلوبة، لم يتبلور حتى الآن في النظم التربوية العربية حيث لا يزال المعلمون يمارسون أدوارهم التقليدية بصورة رتيبة ينبغي معالجتها عن طريق الإرشاد والتوجيه وبرامج التكوين الجامعي الأول، وبرامج التدريب المستمر. إن التربية العربية لا يمكن لها أن تلحق الركب وتتناغم مع روح العصر وموجهات التربية الإنسانية الحديثة ما لم تفلح في تغيير رسالة المعلم ووظيفته وتمكّنه في الوقت ذاته من أداء رسالته على هذه الشاكلة الحضارية المستحدثة.

إن إصلاح أوضاع المعلمين وتطوير مهاراتهم، يستلزم أمورا عدة. أولها تحسين أوضاعهم الاقتصادية، ومنحهم قدرا كافيا من الحريات لتوظيف المحتوى الدراسي الملائم مع الأهداف المرسومة والسياسات المتبعة والمناهج المحددة دون ضرورة تقييدهم بكتاب مقرر سلفا، لا يحيدون عنه قيد أنملة. وإصلاح أوضاع المعلمين يحتّم إعادة النظر في معايير اختيارهم لهذه المهنة، ووضع الضوابط والامتيازات التي تسمح بانتقاء أفضل العناصر للانخراط بسلك التعليم، عوضا عن فتح المجال لكل من هب ودب للدخول في هذه المهنة التي ينظر إليها البعض، مع كل أسف، على أنها مهنة من لا مهنة له. وتظل مسألة تدريب المعلمين بشكل متواصل ومستمر من أولى الأولويات في وطننا العربي، إذ أن كثيرا من المعلمين قد يبدأ الخدمة العملية ويخرج منها دون أن يتلقى دورة تدريبية في مجال عمله طيلة حياته، وهذا أمر لا يستقيم مع منطق المطالبة بالتغيير والتحديث.

لا يساورني أدنى شك بأن الطرق التقليدية المتبعة حاليا في تدريب المعلمين، والتي تستلزم الحضور الشخصي للمدرسين والمتدربين، وما يرتبط بكل ذلك من مال وجهد وعنت، لن تمكّن الدول العربية من تلبية احتياجاتها في مجال تدريب المعلمين، نظرا إلى ارتفاع كلفة التدريب بهذه الطرق،

[1] The Holmes Group : Tomorrow's Teachers. A report of the Holmes group. East lansing Michigan State University. 1986.

وقلة الأعداد الذين يمكن تدريبهم ضمن إطار هذه الطرائق. والاتجاه العالمي السائد اليوم، ينادي باستخدام طرائق التعلم عن بعد، والرّزم والحقائب التعليمية لتوفير خدمات التدريب المستمر للمعلمين والارتقاء بمستوى المعلمين مهنيا وثقافيا، وليتفاعلوا مع المستحدثات (الأفكار والنظريات والتقانات الحديثة) في مجال عملهم بما يسهم في رفع إنتاجيتهم وكفايتهم وعطاءاتهم. إن مسألة التدريب المستمر للمعلمين، تحتّم إيجاد مراكز متخصصة في كل قطر من الأقطار العربية، ومراكز إقليمية وقومية، تقوم بهذه المهمّة وتتحرك في تنفيذ رسالتها وبرامجها بالتعاون مع كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، بصورة علمية راقية قوامها الجودة والتميز والمنافسة والإبداع، بعيدا كل البعد عن الممارسات التدريبية البالية التي ابتليت بها الأنظمة التربوية خلال العقود الماضية.

وتطوير كفاية المعلمين وتحسين أدائهم يقتضي إجراء مراجعة كاملة لبرامج التوجيه والإشراف المهني للمعلمين حتى تنتقل هذه البرامج من صفتها التفتيشية الرقابية، التخويفية، إلى صيغ أكثر حضارية ديدنها المعاونة والمؤازرة والمساندة والتثقيف المستمر للمعلمين حتى تتحقق الأهداف المرجوة منها. وتستدعي هذه المسألة إجراء مراجعة تامة لاختيار الموجهين والمرشدين من ذوي النضج والخبرة والعقلانية والتميز بما يمكنهم من العطاء والتعاون مع المعلمين بصورة إيجابية تنعكس على أداء المعلمين. إن المحاباة والمجاملة التي تتم أحيانا عند اختيار الموجهين لا تخدم القضية التربوية بل تحدث آثارا سلبية على أداء المعلمين وتحرم المنظومة التربوية من النمو والتطور.

ولعلنا نخلص من كل هذا إلى أن المعلم العربي، كي يقوم بواجباته وأدواره وفق موجهات التربية الحديثة، ينبغي أن يقوم بالأدوار الجديدة التالية :

- العمل بمقتضى كونه معلما ومتعلما وباحثا.
- العمل على تنظيم التعلم الذاتي لدى التلاميذ.
- العمل على تمكين التلاميذ من تنظيم خبراتهم الشخصية وإعطائهم نصيبا أكبر من الاستقلالية.
- التركيز على المقاربات وطرائق استنباط المعرفة أكثر من التركيز على المعرفة ذاتها، بحيث يلعب دور الوسيط بين التلاميذ والمعرفة.
- العمل على توثيق الصلة بين التلاميذ ومصادر المعرفة.
- استخدام التقنيات الحديثة في عمله وتدريب التلاميذ على توظيفها بالشكل المطلوب.
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدراتهم الخاصة وتوظيفها بشكل أفضل يتلاءم مع دوافعهم الحقيقية.
- مساعدة التلاميذ على تحليل المواقف الجديدة وعلى التكيف معها.
- العمل على حفز تعلّم التلاميذ بإذكاء روح المنافسة البناءة بينهم.
- خلق الظروف المناسبة لإرساء حوار متكافئ مع التلاميذ، والتعامل معهم كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية / التعلمية.

- تربية التلاميذ على مجموعة من السلوكات كاحترام قيم الجهد والعمل الجماعي، والضبط الذاتي، واحترام الآخرين، وتقدير التنوع ...
- تدريب التلاميذ على الحياة الديمقراطية، والعمل على أن يكون المعلم قدوة في ممارسة الديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان.
- تدريب التلاميذ على مهارات التواصل والمساواة والتضامن، والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة.
- تحسيس التلاميذ بالجانب الأخلاقي المرتبط بتطبيقات مختلف الابتكارات.
- المشاركة في وضع المناهج التعليمية بدلا من الاكتفاء بدور المنفّذ لها.
- المشاركة في إحداث التغيير سواء على المستوى التربوي أو على مستوى المجتمع بصفة عامة.[1]

<u>ثامنا</u> : بناء مدارس مفتوحة للجميع في ضوء مفهوم أن المدرسة مركز للإبداع وأداة من أدوات تطوير المجتمع :

إشكالية المبنى المدرسي، إشكالية تعاني منها الأنظمة التربوية العربية بدرجات متفاوتة. وبشكل عام، يمكن القول إنّ مسألة توفير مبان مدرسية لائقة ومجهزة بالتجهيزات التربوية والخدماتية المناسبة ستظل قضية تشغل بال كثير من صناع القرار والمسؤولين عن العمل التربوي في الوطن العربي، ما لم تتّخذ تدابير عقلانية وواقعية لعلاج هذه المسألة. والحل الأمثل أن يتم الاتفاق بين وزارات التربية، وبعض مؤسسات القطاع الخاص للمساهمة في حل هذه الإشكالية عن طريق بناء مدارس نموذجية يتم وضع التراتيب لتسديد مستحقاتها المالية على مدى زمني مؤجّل طويل.

إن المدارس النموذجية التي ينبغي أن تسود في الوطن العربي، ينبغي أن تبنى في ضوء فكرة ومفهوم أن المدرسة مركز للإبداع وأداة من أدوات تطوير المجتمع، بمعنى أن المدرسة هي بيئة مفتوحة للجميع من صغار وكبار وتستثمر تجهيزاتها وخدماتها لرعاية الإبداع والتميز الذي لا نهوض بدونهما. إن المدرسة في ضوء هذا المفهوم، لابد أن يتوفر لها البعد الجمالي في بنائها، وأن يتوفر لها القدر المناسب من التقنيات التربوية وأدوات المعلومات والاتصالات والارتباط بشبكات المعلومات، وشروط الأمن والسلامة والصحة العامة، وخدمات مصادر المعرفة، والتجهيزات الخدمية الصحية والغذائية، وقاعات الدرس المضاءة والمكيفة بما يوفّر مناخا حضاريا يؤهّل للدراسة والابتداع ويجعل من المدرسة مكانا مقبولا من الدارسين والمجتمع برمته.

---

[1] جبرائيل بشارة : مرجع سابق، 2000، ص 29.

ونظرا إلى الأوضاع الاقتصادية لكثير من الدول العربية، فينبغي الالتفات إلى مسألة تخفيض كلفة الأبنية المدرسية، وذلك عن طريق استخدام مواد البناء والخامات الحلية، وعـــدم المبالغـة فـي المساحات والتجهيزات المطلوبة، والتفاوض الحصيف مع المقاولين، وتشجيع المشاركة الشـعبية فـي بناء المدارس، والتركيز على بناء الفصول والقاعات ذات الحواجز المتحركة التـي يمكـن توظيفـها واستثمارها بمرونة ويسر في أغراض تعليمية متعددة.

وملخص القول، إن التعليم العربي مطالب بزيادة عدد أيام الدراسة، وتحقيق ربـط عضـوي أكبر بين المدرسة والمجتمع، وهذا لن يتم إلا من خلال توفير مبان مدرسية يستطيع الدارسون البقـاء فيها مدة أطول، ويستطيع المجتمع أن يستثمر تجهيزاتها ومواردها بشكل إيجابي وفعال يعمق العلاقـة بين المدرسة والمجتمع.

تاسعا : الشراكة المجتمعية لعلاج أزمة تمويل التعليم :

تشير نتائج الدراسات الخاصة بتمويل التعليم في الوطن العربي بما فـي ذلـك دول الخليـج العربي، إلى ظهور أزمة متنامية حول تمويل هذه الدول للتعليم بكافة أشكاله ومراحله، وبذلك أصبحت تلك الأزمة تؤثر بصورة مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته. كما أن هذه الأزمة أخذت تشكل واحدا من أكبر التحديات التي تواجه خطط التنمية في هذه الدول، فبالإضافة إلى المشكلات التـي تعـترض جهود هذه الدول لتأمين مطالب التوسع الكمي في التعليم، الناتج عن الزيادة الطبيعية في السكان، مـن المحتمل أن تنشأ مشكلات لا تقل حدة عنها بالنسبة إلى قدرة الدول على الاستجابة لاحتياجات التعلـم من التطور النوعي وخاصة في مجالات مصادر التعلم والتعليم، وكذلك إعادة تأهيل المعلمين لاستيعاب المستحدثات في استراتيجيات التعلم وفي تقنياته المتقدمة.[1]

إن المصدر الرئيسي في إحداث أزمة التمويل هذه، نابع من أسباب عدة من بينها : ارتفـاع كلفة المشروعات التربوية وافتقاد سياسات ترشيد الإنفاق، وغياب التخطيط الاستراتيجي بعيد المـدى، وقصور مشاركة القطاع الخاص والأهلي والمدني في تمويل التعليم، نظرا إلى أن سياسات التعليم فـي كثير من الدول العربية لا تجيز تدخل القطاع الخاص والمجتمع المدني في التعليم، إلا في حدود ضيقة، إلا أن هناك مؤشرات حديثة تدلّل على تبلور توجه جديد يسمح للقطاع الخاص باستحداث مؤسسـات تعليمية، ربحية وغير ربحية، تساهم في توفير خدمات التعليم على المستويات الأولى والجامعية.

---

[1] جعفر يعقوب العريان : القطاع الخاص ودوره في العملية التربوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي السنوي الأول للتعلم العام الذي نظمته وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر بالتعاون مع المركز العربي للبحوث التربويـة لدول الخليج. مرجع سابق، أبريل 2000، ص 5.

إن التعليم كما قلنا آنفا مسألة مجتمعية تعني الجميع، ولابد أن يتعاون الجميع في التعامل معه. فالدولة، أي دولة، مهما أوتيت من إمكانات لن تستطيع توفير التعليم الجيد والمتميز لجميع القادرين عليه، والراغبين فيه. فاشتراك القطاع الخاص والأهلي ومؤسسات المجتمع المدني؛ أصبح إذن توجّه لا مناص من تبنّيه لعلاج الاختناقات الكمية والنوعية التي يستلزمها توفير التعليم الأساسي والثانوي والعالي، شريطة أن يتم ذلك وفق شروط ومعايير تقرّها الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم.

إن متطلبات التعليم في المرحلة القادمة من بنى وتقنيات وتجهيزات وأدوات، ووسائل لتجويد التعليم وترقية نوعيته، هي أمور مكلفة من الناحيتين المالية والبشرية الإشرافية، ولا يمكن أن يتم الوفاء بها إلا من خلال الشراكة الواعدة بين الأطراف الحقيقيين في التنمية المجتمعية، وتوظيف التقنية الحديثة خاصة منهجيات ووسائط التعليم عن بعد للتوسع في التعليم كما ونوعا، وتكثيف التعاون مع وكالات التعليم والتنمية في العالم لتوفير بعض الموارد والخبرات الفنية أو حتى القروض المالية التي تستلزمها العملية التعليمية.

عاشرا : إعادة النظر الجذرية في نسق التعليم وتعزيز دور العمل العربي المشترك :

إن العولمة الجارفة التي أفرزتها معطيات العصر التقنية والعلمية والاقتصادية، أدت إلى بروز أنساق عالمية تدعو إلى مزيد من التكتل والتعاون الإقليمي والدولي. وبرزت على هذا الأساس إلى حيز الوجود، تكتلات أوروبية وآسيوية وأمريكية، تتعاون مع بعضها البعض في مجالات شتى من مجالات التنمية، في حين ظل التكتّل والتوحّد والعمل العربي المشترك دون مستوى الآمال والطموحات، رغم أن الأمّة العربية تمتلك من مقومات الوحدة والتجانس، ما لا يتهيّأ لغيرها من المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

ورغم هذه الوضعية غير المشجعة لواقع العمل العربي المشترك، فمن المتّفق عليه أن التعاون العربي الفعال شرط جوهري للتنمية الجادة، ويصحّ هذا بشكل واضح في مجال تنمية رأس المال البشري عامة، وفي حقل التعليم خاصة، نتيجة لتفاوت الإمكانات البشرية بين الأقطار العربية بشدة، بحيث يصعب على أي قطر عربي منفردا، تحقيق إنجاز ملموس في نشر التعليم وترقية نوعيته.[1] ولقد أكدت استراتيجية تطوير التربية في الوطن العربي (1979)، والاستراتيجية العربية للطفولة المبكرة (2000) واستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي (2000)، والتي اعتمدتها الأجهزة الدستورية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية تمتين التكامل التربوي وتقويته من خلال العمل العربي المشترك.

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 5 - 7 ديسمبر 1998، ص 31.

وتتزايد الحاجة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، للمضيّ قدما في ترسيخ العمل التربوي العربي المشترك وتعزيزه. فالتوسع الأفقي والرأسي في التعليم، وتجويد نوعيته، وتحديث مبانيه، واستكمال بناء تجهيزاته وأتمتته، جميعها مسائل لا يمكن أن تواجه إلا من خلال عمل جماعي مشترك، تبحث فيه الوسائل وتدرس فيه البدائل، وتجدّد فيه آليات التعاون المشترك من خلال فرق عمل ولجان تجتمع دوريا، وتعمل وفق خطة عمل واضحة المعالم ومحددة الأهداف، والمدى الزمني وطبيعة المسؤوليات والواجبات.

فتحقيق التربية للجميع وتجويد نوعيتها، والتوسّع في توفير فرص التعليم العالي، أصبح ضرورة يقتضيها طموح الأمة لولوج القرن الحادي والعشرين بقدرات بشرية راقية المستوى والنوعية وتستطيع أن تبني ثقافة الإنتاج المبدع والمتميز التي تفرضها روح المنافسة السائدة في هذا العالم. والقصور الذاتي الذي تعاني منه كل دولة منفردة، جعل كل قطر يعاني من افتقاره لواحد أو أكثر من مقومات ومتطلبات تحقيق التربية للجميع. فإن كانت بعض الدول تعاني من عدم توفر الخبرة الفنية فيها، فبعضها يعاني من عدم توفر الموارد أو شحّها، في حين نجد ما تبقّى منها يعاني من كلا الأمرين، انعدام الخبرة الفنية مع انعدام الموارد وكلها حالات يترتب عليها تضخيم الأعباء المالية بسبب القروض، أو مزيد من التبعية بسبب الاعتماد على خبرات غريبة عن المجتمع العربي أو الدخول في مشكلات الديون وخدمتها.[1]

إن التعاون والتكامل العربيّين اللذين ندعو إليهما، يمكن أن يتمّا في مجالات متعدّدة كالتنسيق والتكامل في تطوير السياسات التربوية، وتضافر الجهود في تقييم برامج التعليم الأساسي، ومحو الأمية، والتعليم التقني، وتبادل المعلومات والأساتذة والخبرات، ونقل التجارب، والتعاون البحثي في قضايا التنمية، ونقل التقانة، وبناء قواعد المعلومات، وتعريب التعليم وتمويله. ويمكن للدول القادرة اقتصاديا وللمنظمات، وصناديق وبنوك التمويل العربية، أن تلعب دورا جوهريا في تحقيق التكامل العربي المنشود متى ما ساهمت في ضخّ الدعم المادي والمعنوي لتنفيذ المشروعات الريادية الكبرى التي تقوم بها الدول لتطوير قدراتها البشرية والفنية.

وفي هذا الإطار، حريّ بنا أن نؤكد على ضرورة عناية الدول العربية بمنظمات العمل العربي المشترك، العاملة في مجال تحديث المجتمع العربي بشكل عام، وفي مجال التربية بشكل خاص، حتى تواصل هذه المؤسسات رسالتها النبيلة خدمة لقضايا الأمة العربية. إن المتأمّل لما يخصص لهذه المنظمات من موازنات، يصاب بالإحباط وخيبة الأمل. فموازنة أكبر منظمة للتربية والثقافة والعلوم في العامين، لا تتجاوز 17 مليون دولار، أي 8,5 مليون دولار لكل عام، ومتوقع أن

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي. تونس 1990، ص 57.

تنخفض إلى أقل من ذلك بسبب ما يمارسه المجلس الاقتصادي والاجتماعي في جامعة الدول العربية من ضغوطات لتخفيض موازنات المنظمة لاعتبارات لا يتّسع المجال للدخول في تفاصيلها. وهذه الموازنة المذكورة آنفا لا يتم تحصيلها بالكامل، فنسبة سداد الدول في الغالب، لا تتجاوز 70 %. فإذا علمنا أن ما يعادل ثلث الموازنة الرسمية يصرف على الرواتب والخدمات البشرية، فإن المتبقّي لا يمكن له في كل المعايير إحداث تغييرات جذرية حقيقية في أي بنية من بنى التربية أو الثقافة أو العلوم. وهذا الأمر يستدعي وقفة جادة للنظر في الوضعية المالية لهذه المنظمات التي يعوّل عليها كثيرا لتنمية المجتمع العربي وتطويره.

وحريّ بنا أن نلفت الأنظار هاهنا إلى أهمية قيام الدول العربية ومنظماتها المتخصصة، بدراسة جادة لتوحيد مناهج التعليم بما يمهّد لنشر ثقافة عربية موحدة، تكون النواة الحقيقية للثقافة العربية المنشودة. ولعل البداية الحقيقية لهذه الخطوة، تكمن في صياغة وتحديد جذع تربوي وثقافي مشترك، يتم اعتماده وتدريسه لأبناء الأمة العربية من محيطها إلى خليجها على أساس التجريب، ويتم تعديله وتغييره تدريجيا قبل تعميمه على نطاق الوطن العربي. إن الأخذ بهذا التوجه سيمكّن أنظمة التربية العربية من تجاوز مرحلة الإسراف في القطرية المهيمنة على مناهج وأنشطة التربية في الوطن العربي، الأمر الذي يؤثّر سلبيا على التقارب والتوحّد الثقافي للأمة.

ولعلّ البدء في تنفيذ مشروع الجامعة العربية المفتوحة المزمع افتتاحها رسميا في منتصف عام 2001، حسب تصريحات صاحب السمو الملكي، الأمير طلال بن عبد العزيز، تفتح الأبواب والآفاق لمزيد من التعاون العربي الجاد في مجال التعليم العالي، والدراسات العليا، هذا المجال الذي يعجّ بكثير من الملفات المنسية والمؤجّلة بسبب قصور التمويل والعمل العربي المشترك الجاد.

ونؤكد في نهاية المطاف أنّ تعزيز التكامل والتعاون العربي لتحقيق الأهداف المرجوّة من التربية في القرن الحادي والعشرين، لابد أن يتزامن معه انفتاح وتواصل مع العالم والثقافات الأخرى، بسعي حثيث للتعاون المشترك مع الدول الإسلامية والدول الصديقة، لتحقيق مزيد من التقارب والتفاهم بين الحضارات والشعوب. فمعيار جودة التربية اليوم ينظر إليه جزئيا من منظور مدى تفتح هذا المجتمع على التجربة الحضارية الإنسانية وتعاونه معها.

II. الآليات المقترحة لتحقيق منظومات تجويد التربية وإصلاحها :

رصدنا في الجزء السابق بعض الرؤى والأفكار التي نتصور ضرورتها لإصلاح التربية في الوطن العربي وتطويره، هذا الإصلاح الذي ينبغي أن يصبح اليوم أكثر من أي وقت مضى، همّا مجتمعيا تتعاون في تحقيق متطلباته مؤسسات المجتمع كافة، خاصة المدرسة والأسرة، والمجتمع بكافة

قواه الحية، ومؤسساته الثقافية والإعلامية، وأن يتكامل هذا التعاون على المستويين القطري والقومـي، والأهلي، والرسمي، والمنظماتي.

وننتقل في هذا الجزء، لرصد ما نراه من آليات عمل تخص مسألة تحقيق التغييرات المنشودة في النظام التربوي، وذلك على النحو التالي :

أولا : مواءمة فلسفة التربية وتوجهاتها وأهدافها في ضوء روح العصر وجوهره، والخصوصيات الثقافية، والمجتمعية، والتراثية للوطن العربي :

- آليات العمل :

1. مراجعة الاستراتيجيات التربوية الكبرى، خاصة الاستراتيجية العربية لتطوير التربية، وتشكيل فرق عمل وطنية في كل قطر عربي، لدراسة آلية تنفيذ موجهات هذه الاستراتيجية ومعطياتها.
2. تشكيل فرق عمل قطرية لدراسة السياسات والخطط التربوية في كل قطر عربي وإعادة بلورتها في ضوء المستجدات العالمية.
3. انفتاح الأنظمة والسياسات التربوية في الوطن العربي على التجارب الدولية الرائدة أخذا وعطاء، والتركيز على القيم الإنسانية المشتركة بما يخدم مسألة تحقيق التقارب بين الشعوب.
4. تعزيز تدريس العقيدة والثقافة الإسلامية في جميع مراحل التعليم، وتعزيز السياسات التربوية العربية المؤكدة على مبادئ وقيم الانتماء الإسلامي والعربي، وحماية الهوية الثقافية والتراثية للأمة.
5. إيلاء مكانة خاصة ومتميزة في السياسات التربوية والمناهج وطرائق التدريس لمفهومي التعلم الذاتي والتعلم المستمر، كهدفين أساسيين تسعى التربية لتأصيلهما وتحقيقهما لدى الدارسين، وسن التشريعات والسياسات المدعمة لذلك.
6. توسيع المشاركة والمساهمة المجتمعية في تخطيط التعليم والإشراف عليه، وتقويمه، واقتراح بدائله وأولوياته.
7. تعميق ربط التربية باحتياجات التنمية ومتطلباتها، وتوسيع مشاركة القطاع الخاص والأهلي في ميدان تمويل التعليم الأساسي والجامعي، وإيلاء فضاءات أوسع لمؤسسات المجتمع المدني، لمؤازرة الجهد الحكومي الرسمي.
8. فتح القنوات ومدّ الجسور بين مراحل وأنظمة التعليم المختلفة، وبين برامج ومؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي.
9. تحقيق الربط العضوي بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال فتح أبواب المدارس والجامعات للاستفادة المجتمعية المحلية، ومن خلال ربط التعليم بالعمل والإنتاج.

10. التركيز على مسألة امتلاك التكنولوجيا الحديثة ومختبراتها، وتزويد المدارس والجامعات بـــها، والتوسع في مجال تمهين التعليم والتعليم الفني والمهني.

11. التأكيد على أهمية النشاطات اللاصفية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم من جوانبها المتعـددة الرياضية والثقافية والفنية والاجتماعية والعقلية.

12. التأكيد في السياسات التربوية وتطبيقاتها، على أن من بين أهم أهداف التعليم، هو مسألة إكساب الفرد مهارات التفكير العلمي، والناقد، والإبداعي، والموضوعي، والمستقل، بما يمكّنه من القـــدرة على العطاء، والإنتاج، والإبداع، والتميز.

13. تضمين السياسات التربوية بنودا وسياسات واضحة، حول اعتماد أنظمة التعليم ما قبل المرحلـة الابتدائية، والتعليم غير النظامي، والتعليم عن بعد، كأنظمة معترف بها ومعتمدة، وتلقـــى الدعـــم والتشجيع، والمؤازرة من قبل الدولة.

14. تعزيز دور الآليات المسؤولة عن تنسيق عمل الدولة مع المنظّمات والهيئات الدولية العامة فـــي ميدان التربية، تعميقا للاستفادة من برامجها، ومخرجاتها، ومعطياتها.

15. زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للمؤسسات التربوية والجامعية، لتتمكّن من مواكبــــة روح العصر ومتطلّباته.

16. تطوير الأجهزة المعنية بالتطوير التربوي، وإيلاء عناية خاصة لقطاعات البحث التربوي الجاد، والهادف للتطوير والتجديد والتحديث.

17. إجراء التقويم الدوري التأمّلي للمؤسسات التربوية، واستحداث الهياكل والمؤسســــات المعنيـــة باعتماد المؤسسات التربوية والجامعية وتقويمها، وذلك على المستويين القطري والعربي، وربـــط نتائج التقويم بالاعتمادات والموازنات التي تخصص للمدارس والجامعات.

18. تعزيز التنسيق والتكامل في السياسات التربوية بين الدول العربية، وذلك من خلال مؤسســـــات العمل العربي المشترك، وتشجيع تبادل الخبرات والأساتذة واللقاءات الطلابية بين الدول العربية.

19. إعادة النظر في اليوم الدراسي وفق ما هو معمول به في الساحة الدولية، مع مراعــــاة توفـــير اعتمادات للتغذية المدرسية.

20. العمل على رفع حسن الإلزام بالتعليم حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

21. إعادة النظر في المسارين الأدبي والعلمي في مرحلة الدراسة الثانوية، وإبدالهما بتشعبات تتلاءم وروح العصر.

22. العمل على عقد مؤتمر تربوي سنوي في كل قطر عربي، تناقش فيه مسائل التربية وسياســـاتها وقصورها بكل شفافية وصراحة.

23. العمل على تخصيص بند دائم في القمة العربية لمناقشة مسألة التربية وتجويدها بشـــكل دائـــم ومستمر، والعمل على تخصيص العقد الأول من الألفية الثالثة كعقد عربي للتنمية التربوية.

ثانيا : الإيفاء بمتطلبات الإعلان الدولي للتعليم للجميع والمنتدى العالمي للتربية المنعقد في داكار :

- آليات العمل :

1. تعبئة الالتزام السياسي الوطني لصالح التعليم للجميع، ووضع خطط عمـــل وطنيـــة، وزيـــادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي.
2. ربط سياسات التعليم للجميع بالاستراتيجيات الخاصة بالتنمية، والقضاء على الفقر.
3. تأمين التزام المجتمع المدني، ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطويـــر التعليـــم وتنفيذهـــا ومتابعتها.
4. إيجاد بيئات تعليمية سليمة، صحية، جامعة، تتوفر لها الموارد بصورة منصفة، بما يؤدي إلـــى الامتياز في التعليم وإلى تحديد واضح لمستويات التحصيل المنشود للجميع.
5. تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم، وتعزيز قدراتهم المهنية.
6. تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال للمساعدة على تحقيق أهداف التعلم للجميع.
7. المتابعة المنتظمة لما يحرز من تقدم فـــي تحقيـــق الأهـــداف فـــي مجـــال التعلـــم للجميـــع، وللاستراتيجيات على الصعيد القطري والإقليمي والقومي.
8. توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا، وأشدهم حرمانا.
9. تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم أساسي جيد، ومجاني، وإلزامي، مع التركيز بوجه خاص على الفتيات والأطفال الذين يعيشون في ظروف خاصة وصعبة.
10. تحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والمستمر لجميع الكبار.
11. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز النوعي للجميع بحيـــث يحقـــق جميـــع الدارسين نتائج واضحة، وملموسة في التعليم، لا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمـــهارات الأساسية للحياة.
12. تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.
13. العمل على تعميق التعاون والتواصل مع الهيئات والمنظمات الدولية للحصول علـــى تمويـــل إضافي خارجي يرفد العمل الرسمي، وتوسيع مشاركة القطاع الخاص في تعميم التعليم الأساسي.

14. تشكيل فريق عمل وطني يكلف برصد ومتابعة الإنجازات وإعداد التقارير والرؤى حول تنفيذ ما ورد في إعلاني جومتين ودكار، وأن يتم تشكيل آليات منظمة للحوار بين هذا الفريق الذي ينبغي أن يعمل على استقطاب الدعم والتمويل لمشروعات التعليم للجميع.
15. اعتماد مبادئ المرونة والجاذبية عند الوفاء بالتزاماتنا الجماعية لمشروع التعليم للجميع.
16. استخدام الخريطة المدرسية والخريطة التربوية وتوظيفهما في إعداد الخطط التربوية وتقويم أداء التوسع الكمي والنوعي.

ثالثا : تطوير المناهج وطرائق التدريس بما يحقق بناء ثقافة الاقتدار والتميز والمنافسة :

- آليات العمل :

1. إعادة النظر في المناهج ومضامينها في ضوء روح العصر ومتطلباته، وفي ضوء الخصوصيات الثقافية للأمة من خلال فرق عمل وطنية تؤدي مهامها في ضوء استشارات مجتمعية موسعة.
2. إعطاء مساحات وحريات أكبر لمديري المدارس والمعلمين لاختيار المواد التعليمية المناسبة للمناهج وخطوطها العريضة، وكذلك اختيار طرائق التدريس بعيدا عن تقييدهم بمناهج لا مناص من تنفيذها بحذافيرها.
3. إشراك المجتمع المحلي في بلورة مناهج تعليمية إضافية تسند ما تقره المؤسسات التعليمية المركزية.
4. التأكيد على أهمية المناهج ومضامينها، وطرائق التدريس المستخدمة لتكوين روح المبادرة والإبداع والعمل الجماعي لدى الدارسين، وإكسابهم مهارات البحث العلمي، وأخلاقيات العمل، وغرس روح التجديد والتطور في أذهانهم.
5. التأكيد ضمن برامج الدراسة، خاصة في المرحلة الثانوية، على أهمية التدريب والعمل والدراسة، وذلك ضمن خطة توضع لهذا الغرض، تعد بالتنسيق مع مؤسسات العمل المجتمعي، وذلك لربط التعليم بالعمل.
6. التأكيد في المناهج الدراسية على إكساب الدارسين لمهارات الحياة، وقيم المواطنة، وحماية الأمن الوطني، والمحافظة على الصحة العامة والشخصية، وقيم الاستهلاك الحضاري.
7. العمل على تخفيف كثافة الكم المدرسي والتركيز على الكيف، والانتقال من الجوانب النظرية إلى جوانب التطبيق، مع إيلاء عناية أكبر لتدريس مواد العلوم، والفيزياء، والكيمياء، والرياضيات، والحاسوب، وتعميق الدورات التدريبية لمعلمي هذه المواد.

8. العمل على تطوير مؤسسات التعليم الديني الأصيل وتحديثها، خاصة في مجال مناهجها وطرائق التدريس فيها وتقويم الدارسين.

9. العمل على تبني صيغ المناهج المتكاملة لتلافي مسألة كثافة المناهج وتعدّدها.

10. العناية بالقيم والمبادئ الإسلامية والعربية وتضمينها في المناهج الدراسية، دون إغفال للقيم والمبادئ الإنسانية العالمية المتعارف عليها، مع التأكيد على أهمية ربط الدارسين بحضارتهم وأمتهم وتاريخهم، وتبصيرهم بما يدور حولهم من أحداث وتحديات.

11. تعزيز المجهودات الرامية إلى تعريب التعليم في مرحلتي التعليم الأساسي، دون إغفال لتدريس اللغات الأجنبية شريطة ألا تزاحم اللغة الأم.

12. تشكيل فريق عمل وطني تربوي وإعلامي يعكف على وضع خطة إعلامية تربوية تخدم مسألة التوعية الأسريّة بشأن قضايا التربية والتعليم، وطرائق التدريس المنزلي، والتوعية والتثقيف الطلابي، وإنتاج البرامج التعليمية المتلفزة، وذلك مؤازرة للدور الذي تقوم به وزارات التربية.

13. وضع برامج عمل تدريبية للمديرين والمشرفين التربويين، للارتقاء بمهاراتهم وكفاياتهم، بوصفهم مشرفين تربويين سواء أكانوا مقيمين أم زائرين.

14. إعادة النظر الدوري في برامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بالتشاور مع وزارات التربية، للتناسب مع برامج الإعداد.

15. تكثيف الزيارات الطلابية لمواقع العمل والإنتاج، والحياة العامة، لتوسيع مداركهم واهتماماتهم وربطهم بعوالم الحياة الحقيقية.

16. إنشاء الأندية الثقافية الطلابية في كل مدرسة ترسيخا لقيم الاعتماد على ذات الحوار والانفتاح، واحترام الرأي المغاير ورأي الأغلبية.

17. ترسيخ قيم وثقافة المواطنة وحقوقها عبر الأنشطة الصفية المنهجية والأنشطة غير الصفية من خلال الحوار والنقاش عوضا عن أساليب التلقين.

18. وضع معايير موضوعية لاختيار المعلمين والمديرين بآلية تضمن نجاح العملية التعليمية، ومنح العاملين بالحقل التعليمي حوافز مادية ومعنوية ترفع من قابليتهم للعطاء والإنتاج والتميز.

19. تبني صيغ إعلامية وتدريبية لإعادة تشكيل منهجية وأساليب عمل المعلمين وتعاملهم، بحيث تكون أقرب للنزعة الإنسانية المحببة بعيدا عن النزعة التسلطية المنفرة. وبرامج العمل المحققة لهذا الهدف متعدّدة ويمكن الاختيار منها، تحقيقا لتكوين بيئة تربوية قادرة على التأثير والتأثّر بجوّ إنساني تسوده المحبة والمودة.

20. تشجيع استخدام طرائق التدريس القائمة على أساليب التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والعصف الفكري، والمجموعات، وحل المشكلات،والتجريب، وغيرها من الطرائق التفاعلية الواعدة.

21. إعادة النظر في طرائق وإجراءات وممارسات اختيار الدارسين، وذلك وفق ما هو معمول بـــه في الساحة العالمية الدولية.
22. العمل على تحقيق مبادئ الجاذبية والتشويق والإثارة في المناهج، لإثارة اهتمام الدارسين.
23. العمل على تعزيز مهارات القيم الجمالية والإبداعية والفنية.
24. العناية بالبرامج الخاصة بالموهوبين والمبدعين وذوي الحاجات الخاصة، وإيلاؤها عناية خاصة في سلم الأولويات.
25. إجراء دراسات قطرية لدراسة التقليل من الهدر التربوي الناجم عن الرسوب والتسرب.
26. تعزيز دور الإعلام ومؤسساته المتعدّدة في مجال التربية والتثقيف والتعليـــم، بصفتـــه شـــريكا وخيارا استراتيجيا في سياسات التعليم.
27. العمل على ترسيخ قيم الشورى والديمقراطية والحوار الحضاري، واستحداث المنابر والمنتديات في المدارس، والجامعات، لترسيخ هذه القيم وممارستها.
28. تكوين إدارات متخصصة ضمن وزارات التربية، تعنى بمسألة الإعلام التربوي.
29. إنشاء بنوك للاختبارات، تعين المعلمين على اختيار الأسئلة الموجهة للدارسين.

رابعا : تعميم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في إطار تحقيق مبادئ التربية المستمرة مدى الحياة :

- آليات العمل :

1. العمل على تطبيق مبادئ محو الأمية الواردة في استراتيجية محو الأمية الصادرة عن المنظمـــة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك ما ورد في استراتيجية تعليم الكبار الصادرة عن المنظمـــة نفسها.
2. تعزيز مجهودات الدول العربية في ميدان محو الأمية من خلال زيادة نسب الالتحـــاق خاصـــة بالنسبة إلى الفتيات.
3. العمل عل تحسين جودة مناهج محو الأمية بما يمكّنـــها مـــن إغـــراء الدارســـين للاشـــتراك والاستمرار بها، وذلك من خلال ربط هذه البرامج باحتياجات الدارسين واحتياجات سوق العمل.[1]
4. فتح القنوات وتحقيق التكامل بين مؤسسات وبرامج التعليم النظامي، ومؤسسات التعليـــم غـــير النظامي، وتعليم الكبار.
5. تكثيف الاستعانة بالراديو والتلفزيون لمساندة الجهد الرسمي في مضمار محو الأمية.
6. العمل على سد منابع الأمية وإيقاف تدفّق أميّين جدد من خلال تعميم التعليم الابتدائي وإلزاميته.

[1] Michael Langenbach. Curriculum Models in Adult Education. Robert KRIEGER publishing Company. MALABAR. Florida, 1988.

7. الاستفادة من البرامج والإمكانات والمؤسسات المجتمعية المتوافرة، في متابعة دراسة المتخرجين من برامج محو الأمية، والعمل على التوسع في نشر وتوزيع كتب المتابعة للمتحررين الجدّد من الأمية.
8. إنشاء مراكز إقليمية وقومية تتولى تفعيل حركة تعليم الكبار ومحو الأمية من كافة أبعادها.
9. تشجيع كليات التربية على توفير الكفايات المتخصصة في محو الأمية وتعليم الكبار.
10. إعادة صياغة المناهج وطرائق التدريس المستخدمة في برامج محو الأمية لتحقيق هدف أساسي وهو تدريب الدارسين على كيفية الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها.
11. إحداث الربط العضوي بين برامج محو الأمية والتعليم الفني والتقني، والتكامل والتنسيق بين المؤسسات العاملة في هذين المجالين.
12. توفير برامج التعليم الموازي للتعليم العام قبل الجامعي للكبار، على نحو يحقق زيادة فترة الإلزام في التعليم النظامي، وتوفير النظام المقابل له في تعليم الكبار.
13. توفير الفرصة الثانية للتعليم العالي والجامعي للكبار، من خلال مؤسسات التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد.
14. تنويع فرص التدريب والتأهيل للكبار واليافعين المتسرّبين من المدارس من خلال المؤسسات التدريبية.
15. تنويع البرامج الثقافية العامة الموجهة للكبار خاصة التي تحقق الحفاظ على الهوية والثقافة العربية مع التفهم للثقافات الأخرى، والقدرة على التعامل معها ومع متغيرات العصر.
16. التوسع في برامج الحفاظ على البيئة ومكافحة المخدرات وإعداد المرأة الريفية، والأسر المنتجة، والتكيف الاجتماعي، وإعادة التأهيل.
17. تعزيز التقارب مع المنظمات العربية، والإقليمية، والدولية، العاملة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار.
18. العمل على إنشاء فريق عمل وطني يتدارس الاستراتيجيات العربية في ميدان تعليم الكبار، وتوجهات المؤتمرات الدولية، وإعداد رؤية وطنية حول الاستفادة من معطيات هذه الاستراتيجيات والمؤتمرات.
19. توفير قيادات العمل في تعليم الكبار، من خلال الإعداد العلمي على المستوى الجامعي وما بعده، والتأكيد على مبدإ الابتعاث إلى الخارج للاستفادة من معطيات التجربة الدولية.
20. ترقية وضعية الهياكل الإدارية المكلّفة بتعليم الكبار، بحيث توجد بها الشخصية الاعتبارية المرموقة، وأن ترتبط هذه الهياكل بأعلى سلطات الهرم الإداري، أو أن تعطى استقلالية كما هو معمول به في بعض الدول العربية.

21. تعزيز دور الشبكة العربية لتعليم الكبار وتفعيل أجهزة العمل العربي المشترك ومؤازرتها.
22. توفير التكامل بين جهود تعليم الكبار وجهود المؤسسات الإعلامية والاستفادة من منجزات ثورة الاتصالات والمعلوماتية.
23. تشجيع الجهود والمنظمات غير الحكومية لتعليم الكبار، بالإضافة إلى الجهود الحكومية في شتى جوانب العمل من حيث التمويل، والتخطيط، والتنظيم، وإعداد البرامج، والتنفيذ.
24. العمل على إنشاء قواعد بيانات إحصائية حول مجهودات محو الأمية، وتعليم الكبار، ويصار إلى تحديثها بشكل متواصل ومستمر.

خامسا : تطوير الأوضاع المهنية للمعلمين، ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم :

- آليات العمل :

1. وضع معايير وضوابط علمية وعملية لاختيار المعلمين قبيل انضمامهم لكليات التربية، وتوفير الحوافز لاستقطاب الطلبة المتميزين من خريجي الثانويات العامة.
2. تحسين الأوضاع الاقتصادية والمعيشية للمعلمين، وتوفير الحوافز المغرية خاصة للمبدعين والمتميزين.
3. العمل على توفير برامج التدريس المستمر للمعلمين، وإنشاء المراكز المتخصصة للتدريس على المستويين القطري والقومي، وأن يستفاد في كل ذلك، من تقنيات التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح.
4. العمل على استثمار شبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت) والقنوات الفضائية العربية، لبث برامج تدريبية موجهة إلى المعلمين.
5. الاهتمام بإصدار النشرات التثقيفية التربوية والمجلات التربوية الموجهة إلى العاملين في الميدان.
6. صياغة وتطوير الأدوات العلمية المقننة الرامية إلى قياس مستوى أداء المعلمين وكفاياتهم.
7. تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال، لمساندة ومؤازرة أدوار المعلمين.
8. وضع التصورات والإجراءات لفرض التعليم المستمر الإجباري على المعلمين، وذلك وفق خطة مدروسة تحدد فيها الصلاحيات والمستويات.
9. العمل على إعادة النظر في دور ومسؤولية المعلم من ناقل للمعرفة وملقن، إلى دور المرشد والمنشط والمساعد على عملية التعلم، والتأكيد على الدور المحوري للمتعلم في العملية التعليمية.
10. منح قدر كاف من الحرية للمعلمين في اختيار المادة العلمية التي يرغبون تدريسها، وطريقة تدريسها، واختيار الدارسين فيها.
11. العمل على استخدام طرائق الإشراف العيادي في تعامل الموجهين التربويين مع المدرسين.

12. العمل على إعادة النظر المستمر في برامج كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين لتتناسب مع روح العصر وجوهره.

13. أن يتصرف المعلمون كقدوة، يحققون التوازن المطلوب للدارسين، ويمنحونهم الثقة في النفس، والتفهم، والإحساس العميق بالذاتية الثقافية، ويؤصّلون فيهم أعمال الفكر وبذل الجهد، وتحمّل المسؤولية.

14. أن يعمل المعلمون على اكتشاف مواهب الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين وقدراتهم وميولهم، والعمل على توجيه تلك النواحي والقدرات والميول، واستثمارها بما يعود بالنفع على الطالب خاصة، والمجتمع بشكل عام، وأن يتم ذلك بتعاون وثيق بين المعلمين والإدارة المدرسية.

15. أن يقوم المعلمون بمؤازرة الجهات المعنية بالمدارس، بمساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم، وتعريفهم بالاختيارات والبدائل والفرص الوظيفية المستقبلية.

16. العمل على إدخال الموضوعات الجديدة في المعلوماتية، وطرائق استخدام التقانات الحديثة في التعليم، في مناهج إعداد المعلمين، مع التركيز على التطبيقات المسلكية وأساليب التقويم.

17. العمل على إنشاء جمعيات للمعلمين ذات صبغة تربوية وثقافية تهدف إلى الرقي بمستوى المعلمين وثقافتهم، وطرق أدائهم، وتسهم في علاج إشكالاتهم.

18. العمل على رصد جوائز تقديرية سنوية للمتميزين من المعلمين، ووضع إجراءات حازمة لمن تثبت التقارير المتكررة، تقاعسه وعدم تحمّله المسؤولية، وتدنّي كفايته المهنية.

سادسا : تطوير الأنظمة الإدارية المدرسية والتربوية وفق مقتضيات روح العصر :

- آليات العمل :

1. العمل على اختيار هيئات استشارية عليا من ذوي الكفايات المتميزة، تعمل بصورة فريق مساندة لعمل وزراء التربية ومديري التعليم في المناطق والجهات.

2. العمل على تشكيل مجالس تربوية في كل إقليم وجهة تتمتع بصلاحيات متعددة، في إطار التوجهات اللامركزية، تخفيفا من الضغوطات التي تواجه الإدارات المركزية.

3. وضع ضوابط ومعايير يستند إليها عند اختيار القيادات الإدارية المدرسية والتربوية، والابتعاد عن أساليب المجاملات الشخصية والانتمائية.

4. تحقيق التنسيق والتكامل بين الإدارات المدرسية والتربوية، وتعميق مستوى المشاركة في صناعة القرار في كافة المستويات.

5. العمل بروح الفريق أثناء تأدية الأعمال الإدارية، وتشجيع النقاش والحوار والشفافية والصراحة.
6. توظيف تقنيات حفظ المعلومات والحواسيب، في تسيير العمل الإداري، وربط الإدارات التعليمية والمدارس بشبكات إدارية متخصصة.
7. احترام شخصية وكرامة كل فرد من الأفراد العاملين في القطاع التربوي، سواء كان معلما، أو موجها، أو تلميذا، وتوسيع مشاركة المجتمع المحلي في مجالس إدارة المؤسسات، وإعطاء حريات أوسع لهذه المجالس، خاصة فيما يتعلق بالمناهج والنشاطات الطلابية، وأساليب التقويم.
8. وضع صيغ إدارية واعدة لتشجيع الإبداع والموهوبين من المدرسين أو الدارسين.
9. العمل على تخفيف حدة المركزية، وإحلالها باتجاهات لامركزية على المستويين المركزي والجهوي.
10. العمل على تدريب المديرين بشكل متواصل خاصة في مجالات استخدامات التكنولوجيا الحديثة، وأساليب التعامل، والعلاقات الإنسانية، وطرائق التدريب والتقويم الحديثة.
11. العمل على تطوير الأنشطة والخدمات التوجيهية الطلابية، وخدمات التوجيه للمعلمين من خلال خطط مبرمجة واضحة.
12. تشكيل هيئات إدارية تربوية عليا تتولّى مسؤولية النظر في تطوير العمل الإداري التربوي وتحسينه.
13. العمل على ربط المؤسسات التعليمية بمؤسسات المجتمع، والإنتاج، والثقافة، والإبداع من خلال تنظيمات إدارية تؤسّس لهذا الغرض ضمن إطار كل مدرسة ومديرية تعليم.
14. العمل على تشكيل هيئة إدارية في المديريات التعليمية، تتولّى مسؤولية تدبير التمويل الإضافي الذي تستلزمه وزارات التربية، ومديريات التعليم، والمدارس، لتنفيذ مناشطها وبرامجها.
15. العمل من خلال كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين لتطوير برامج تدريبية مستمرة، لإعداد القادة الإداريين وتدريبهم في أثناء الخدمة.
16. إعادة النظر في الأنظمة واللوائح والتشريعات التعليمية بشكل دائم ومتواصل كي تواكب التغييرات المتسارعة في هذا العصر.
17. تعميق التعاون العربي المشترك في مضمار الإدارة التربوية، والتوجيه، والإشراف التربوي، والإرشاد الطلابي، وتمكين منظمات العمل التربوي المشترك، من أن تلعب دورا أساسيا في هذا المجال.
18. اشتراك الطلاب بصورة مناسبة في الحياة المدرسية، وصناعة قراراتها تعزيزا لقيم الديمقراطية، وتعويدا لهم على ممارستها.

سابعا : بناء مدارس مفتوحة في ضوء مفهوم المدرسة كمركز للإبداع الحضاري :

- آليات العمل :

1. العمل على وضع خطط وطنية لتوفير البنى التحتية المدرسية، خاصة المدارس، والاستغناء بشكل مرحلي عن المدارس المستأجرة التي لم تبن أساسا كمدارس.
2. العمل على تعاون القطاع العام، والقطاع الخاص في تمويل تنفيذ هذه الخطط الوطنية أو اللجوء إلى الاقتراض الدولي إن لزم الأمر، حتى تتهيأ للدارسين أجواء مساعدة على التعلم.
3. العمل على تجهيز المدارس بالمعدات الأساسية من مختبرات، ومكتبات، وفضاءات رياضية واجتماعية، ومرافق صحية، وخدمات غذائية، وكل ما تستلزمه العملية التعليمية.
4. العمل على إعطاء أولوية خاصة للمواقع الخاصة بمراكز مصادر المعرفة والتعلم، ضمن إطا ر المباني المدرسية.
5. العمل على التعاون المستمر بين المدرسة والمجتمع المحلي، لحل الإشكاليات المرتبطة بالصيانة والنظافة.
6. العمل على جعل المدارس والجامعات، مؤسسات مفتوحة على المجتمع، يستفيد من مرافقها وخدماتها، وتستفيد بالتالي هي منه.
7. العمل على تغيير نمط المدرسة النظري، إلى نمط علمي يهيّئ للدارسين التفاعل مع بيئتهم والاستفادة منها بشكل أفضل.
8. توفير قدر معقول من التقنيات التربوية التي تعتمد على مصادر البيئة المحلية، وما يتوافر في السوق المحلية.
9. توفّر مظاهر الذوق والجمال والثقافة العامة في أشكال المباني المدرسية.
10. العمل على اختيار مواقع المدارس بعيدا عن مناطق ازدحام السكان، والعمل، وعناصر الخطر، ومصادر التلوّث البيئي.
11. مراعاة جودة نوعية البناء المدرسي، وقلة كلفته المادية، ومراعاة تنوّع نماذجه، ومراعاته للدارسين من ذوي الاحتياجات الخاصة.
12. التوجه نحو بناء المدارس القابلة للاستخدام متعدّد الأغراض، تحقيقا للاستثمار الأكبر، وتقليلا للكلفة.
13. اعتماد منهجية الخريطة التربوية والمدرسية، في التخطيط الشمولي، لتوفير المباني المدرسية.

ثانيا : تطوير مؤسسات التعليم العالي وتحديثها، وتبنّي صيغ التعليم عن بعد :

- آليات العمل :

1. العمل على منح مزيد من الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي خاصة ما يتعلق بالنواحي الأكاديمية والإدارية.
2. العمل على زيادة المخصصات المالية لمؤسسات التعليم الجامعي، وربط الاعتمادات والموازنات بتقارير الكفاية والجودة النوعية.
3. العمل على تعميق التنسيق بين مؤسسات التأهيل الجامعي، والسوق المحلي، ومؤسسات التوظيف من خلال هيئات تنشأ لهذا الغرض.
4. العمل على ربط البرامج والتخصصات الجامعية مع احتياجات سوق العمل، من خلال إجراء المراجعات المستمرة، ومن خلال اللجان الاستشارية التي تشكل لهذا الغرض.
5. التوسع في إنشاء الكليات التقنية، وكليات المجتمع، والجامعات التكنولوجية، وذلك بتعاون وثيق بين القطاعين العام والخاص.
6. العمل على تبنّي صيغ التعليم العالي عن بعد، والجامعات المفتوحة، ووضع الضوابط والآليات لضبط جودتها النوعية.
7. تعزيز دور الجامعات العربية في مجالات خدمة المجتمع من خلال البحث العلمي، والاستشارات العلمية والفنية، وتدريس الأطر البشرية، ووضع اللوائح المنظمة لذلك، وذلك ترسيخا لتطبيق صيغ الجامعة المنتجة.
8. التوسع في مجال الدراسات العليا، ووضع سياسات قطرية للابتعاث الداخلي والخارجي، وإيلاء الدراسات العليا للمرأة عناية خاصة.
9. العمل على تبني صيغة مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وتعميمها في الجامعات العربية تحقيقا لربط الجامعة بمجتمعاتها، والعمل على التنسيق بين هذه المراكز.
10. إيلاء مراكز البحوث التابعة للجامعات عناية خاصة، وتخصيص الاعتمادات المالية المناسبة، لتمكينها من القيام بأدوارها المأمولة والمطلوبة. وتخصيص اعتمادات مالية تتراوح بين 1 – 2 % من ميزانية كل جامعة للبحث العلمي، والعمل على إنشاء وزارة للبحث العلمي في كل دولة عربية.
11. تهيئة اللوائح المنظمة للبحث العلمي وتوفير مستلزماته وربطه باحتياجات السوق المحلية، وخطط التنمية والاستثمار.
12. رعاية العلماء الشبان والموهوبين، وتوفير منح دراسية وبحثية لهم.

13. العمل على تعزيز وتعميم التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص الإنتاجي والاستشاري لتنفيذ البحوث وتمويلها، والعمل على سنّ سياسات تمكّن القطاع الخاص من تمويل بعض الأبحاث الوطنية خصما من الضرائب المستحقّة عليه.

14. العمل على وضع ضوابط ومعايير لقبول الطلاب في الجامعات الحكومية، والتقيّد بتطبيق هذه الضوابط دون تمييز.

15. العمل على صياغة سياسات وطنية لمعالجة مسألة من لا يقبلون في الجامعات الحكومية، وذلك عن طريق توجيههم واستيعابهم، إما في الكليات التقنية ذات السنتين، أو تشغيلهم في سوق العمل.

16. العمل على إيجاد بدائل واختيارات حديثة للتعليم الجامعي الحكومي الذي لا يستطيع أن يلبّي الطلب المتزايد على التعليم. وهذا الأمر يستدعي فتح المجال أمام القطاع الخاص لإنشاء جامعات أهلية خاصة أو جامعات مفتوحة تستخدم أساليب التعلم عن بعد.

17. وضع الضوابط والمعايير لمساهمة القطاع الأهلي والخاص في إنشاء الكليات الأهلية والجامعات الخاصة.

18. فتح القنوات ومد الجسور بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعليم الفني والمهني والخاص لتمكين الدارسين في هذا النظام أو ذاك، من استكمال دراستهم الجامعية.

19. التوسع في مجال استخدام شبكات تكنولوجيا الحاسوب والاتصال، خاصة في مجال التدريس وإدارة الجامعات والكليات.

20. التوسع في إنشاء القواعد والبيانات عن الجامعات العربية، وبرامجها وأساتذتها، وأن يتم ذلك من خلال اتحاد الجامعات العربية.

21. العمل على الارتقاء بمستوى الأساتذة الجامعيين، وذلك من خلال إشراكهم بصورة مستمرة في الندوات والمؤتمرات، وتسهيل إجراءات مشاركتهم.

22. العمل على تدريب الأساتذة غير المعدين مسلكيا وتربويا على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس والتقويم وإدارة العملية التعليمية، خاصة بالنسبة إلى الأساتذة المتخرجين حديثا.

23. العمل على توظيف التقنية الحديثة والرزم التعليمية، في توفير التعليم المستمر للأساتذة الجامعيين.

24. العمل على تحسين أوضاع الأساتذة الجامعيين المعيشة، وتوفير الحوافز المساعدة لهم على الإنتاج والإبداع.

25. إيلاء الأولوية في مناهج الجامعات، إلى المسائل المرتبطة بالعلوم والتقانة، وإلى حد أقل إلى المسائل المرتبطة بالعلوم النظرية والاجتماعية بالقدر الذي تسمح به الحاجة المجتمعية.

26. العمل على جعل الجامعة من خلال أساتذتها ومناهجها، مراكز لبناء ثقافة الاقتـــدار والإبـداع والتميز والمنافسة، وذلك عن طريق تبنّي طرائق تدريس تتّســـم بالتفــاعل والحريـــة والحــوار والنقاش والبحث وحل المشكلات، بعيدا عن الأساليب الأحادية والتلقينية.

27. العناية بمسألة التقويم الدوري المستمر الداخلي والخارجي للجامعات، وأنشـــطتها، وبرامجــها، ومدخلاتها، ومخرجاتها.

28. استحداث إدارات للتنظيم والدراسات وضبط الجودة النوعية في كل جامعة من الجامعات.

29. تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه الدراسي والوظيفي للدارسين، والعمل علـــى توفـير الأدلـــة الإرشادية للطلاب المبتدئين.

30. العناية بالمكتبات ومراكز مرصاد التعلم، وتوفير الاعتمـــادات اللازمـــة لتحديثـــهما بصـــورة مستمرة.

31. تحقيق مبدأ المرونة في الدراسة الجامعية بحيث يتسنى للطالب أن ينتقل من عوالم الدراسة إلـــى عوالم العمل، ويعود إلى الدراسة مرة أخرى دون أن يؤثر ذلك على وضعه الدراسي.

32. العمل على تمكين الراغبين من غير الطلبة الجامعيين في التســـجيل فـــي بعـــض المقـــررات الدراسية، بصفة مراقب أو مستمع تحقيقا لرغبة ذاتية أو عملية، وأن يتم تحديد عدد محـــدود مـــن المقاعد في كل مقرر دراسي لتحقيق هذا الغرض، وأن يتم ذلك وفق شروط وضوابط يتم الاتفـــاق بشأنها.

33. تعزيز تبادل الزيارات الطلابية والأساتذة بين الجامعات المحلية والعربية.

34. الاهتمام بإنشاء الشبكات النوعية المتخصصة على المستويين القطري والقومي، وضرورة دعم الجامعات والقطاع الخاص لعمل هذه الشبكات المهنية المتخصصة.

35. إنشاء الجامعة العربية للدراسات العليا التي مضى على الدعوة إلى تأسيسها، ما يزيـــد علـــى الخمسة عشر عاما.

36. التوسع في إنشاء الكليات الخاصة بإعداد أساتذة التعليم الفني والمهني.

37. التوسع في مجالي التعريب والترجمة خاصة للمواد العلمية في الجامعات.

38. بذل مزيد من الجهد من قبل كليات التربية لتطوير مؤسسات التعليم الأصيل، خاصة مناهجـــه وطرائق التدريس فيه وإدارته.

39. استثمار كليات التربية ومراكز البحوث في توجيه أبحاثها والدراسات العليا فيها لبحث القضايـا المرتبطة بالإصلاح التربوي ، وتقويم الأنظمة التربوية وقياس جودتها وكفايتها، وإجراء التجـارب الإصلاحية.

40. اعتماد كليات التربية وجمعيات نقابات المعلمين كشريك أساسي في قضايا التطوير والإصلاح، وتطوير التقنيات التربوية.

<u>تاسعا</u> : تحقيق مبدإ شراكة القطاع العام والخاص في تمويل التعليم :

• <u>آليات العمل</u> :

1. إعادة صياغة الأولويات القومية والقطرية بشكل يؤدي إلى إعطاء التعليم حقه من الناتج المحلي الإجمالي، والإنفاق العام، مع تعدّيل الأولويات داخل التعليم ليصبح للتعليم الأساسي الأهمية القصوى، دون إهمال للأنماط الأخرى من التعليم.
2. السعي الجاد للبحث عن صيغ وبدائل عملية وواقعية لتمويل التعليم، وتوفير مستلزماته ومنشآته، دون الاعتماد الكلي على الدعم الحكومي الرسمي، الأمر الذي يثقل كاهل الدولة.
3. توسيع وتعزيز مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمات التعليمية، في مستويات التعليم الأولي والجامعي.
4. وضع الضوابط والمعايير لاشتراك القطاع الخاص في الاستثمار التربوي، ووضع ضوابط وآليات متابعة تنفيذ برامجه والإشراف عليها وتقويمها.
5. إشراك مؤسسات المجتمع المدني في توفير خدمات التعليم والتدريس والتثقيف، ووضع الضوابط والمعايير لهذه المسألة.
6. العمل على ترشيد الإنفاق الحكومي الرسمي على العلمية التربوية، دون الإضرار بالجودة النوعية للتعليم.
7. إعادة النظر في أوجه الإنفاق على العمل التربوي، بحيث لا تستقطع المرتّبات، النسبة العظمى من هذا الإنفاق، وتخصيص موازنات مقدرة للبحث والتطوير والتدريب والتحديث والتجهيزات.
8. تدريب القيادات التعليمية الجهوية على مهارات وأساليب استقطاب الدعم والتمويل الخارجي وأساليب إعداد وثائق التمويل.
9. العمل على الاستعانة بالقروض والإعانات الدولية، خاصة بالنسبة إلى الدول ذات الأوضاع الاقتصادية الخاصة.
10. العمل على قبول الهبات والمنح من صناديق التمويل العربية، وأثرياء الأمة، ورجال الخير فيها.
11. العمل على قبول الأوقاف واستثمارها خدمة لأغراض التربية.
12. تشجيع المشاركات الشعبية في التعليم.

13. العمل على إنشاء صناديق قطرية وعربية تخصّص لنشر العلم والتعليم، وتثقيف أبناء الأمـــة، ووضع الآليات لتشغيل هذه الصناديق وتحريكها.

14. تعميق التعاون العربي المشترك في مجال دعم التعليم وتمويله، خاصة برامـــج محـــو الأميـــة والتعليم الأساسي.

15. الأخذ بأساليب ومنهجيات المدرسة والجامعة المنتجة، بما يعود بالنفع المادي على المؤسسة.

16. تحسين الكفاية الداخلية للمؤسسات التربوية، وتقليل نفقات التعليم من خلال خفض نسب الـــهدر المتمثل في الرسوب والتسرب والإعادة، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق إجراء الدراسات المعمّقة.

17. دراسة فرض بعض الضرائب، تخصص لصالح التعليم.

18. دعوة الشركات والمؤسسات التجارية والصناعية والزراعية وغيرها، إلى تمويل دراسة بعـض المتميزين على نفقتها الخاصة، خاصة في مراحل التعليم الجامعي والعالي، ســـواء فـــي الداخـــل أو الخارج.

19. دراسة مسألة الرسوم الدراسية والمكافآت الدراسية، وتنظيمها وفقا لروح العصر ومتطلباته.

20. العمل على توفير خيارات وبدائل تعليمية تخفض الكلفة التعليمية، وتضمن الجودة النوعية مثـل استخدام أساليب التعليم عن بعد،والتعليم المفتوح، والقنوات التلفزيونية المغلقة.

21. العمل على توفير فرص تعليمية تدريبية للطلاب ذوي الحاجة، خاصة في الجامعات، لتعينـــهم على إعالة أنفسهم وأسرهم.

22. توفير الحوافز والامتيازات لشركات ومؤسسات القطاع الخاص للاستثمار في مجال الصناعات التربوية والثقافية.

عاشرا : المراجعة الشمولية المستمرة للعملية التربوية وتوسيع نطاق المشاركة فيها :

- آليات العمل :

1. العمل على المراجعة المستمرة الشمولية للأنظمة التربوية، ومد جسور حقيقية وواقعيّة مع أهـل الفكر والرأي لإبداء مرئياتهم حيال المسيرة التربوية، وذلك من خـــلال المنتديـــات والمؤتمـــرات الدورية والسنوية التي ينبغي أن تسودها الشفافية والمصارحة.

2. العمل على إنشاء هيئات وهياكل قطرية وإقليمية وقومية لاعتماد المؤسسات الجامعية، وتقويـــم البرامج التعليمية في التعليم الأساسي.

3. العمل على تبني صيغ التقويم الداخلي والخارجي للتعليم الجامعي، وربـــط تقديـــر موازنـــات الجامعات والكليات بجودتها النوعية وكفاية مخرجاتها.

4. العمل على تأسيس وحدات وإدارات لمراقبة ومتابعة ضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعليم بشكل عام.
5. العمل على تغيير النظرة إلى تقويم المتعلم بحيث لا يعتمد على الامتحانات التقليدية، وإنما يؤخذ في الاعتبار إنجاز المتعلم العلمي ومشاركته، ونمو شخصيته وتعاونه، وقدرته على التفكير الحر والإبداعي والابتكاري، وتطبيق المعلومات التي تعلمها.
6. العمل على إنشاء مراكز وطنية للقياس والتقويم، تستهدف تسهيل عمل الباحثين والعاملين في الميدان.
7. توسيع المشاركة في مسألة تقويم العملية التعليمية من قبل جميع المعنيين، أساتذة وطلابا وإداريين وأولياء أمور.
8. تعميق دور المجتمع المحلي في مسألة تقويم الأنشطة التربوية، والاستفادة من الأفكار المنبثقة عن المجتمع المحلي في إعادة تصميم البرامج والخطط التعليمية.
9. العمل على وضع اختبارات ومقاييس علمية مقننة لقبول الطلاب في الجامعات، ولقياس قابلياتهم واتجاهاتهم.
10. العمل على تنفيذ دورات تدريبية مستمرة لأساتذة الجامعات والمعلمين في ميدان القياس والتقويم، ودعوة كليات التربية للمساهمة في هذا الميدان.
11. الاستفادة من معطيات التجربة الدولية في ميدان التقويم التربوي وإعادة النظر في أساليب التقويم التربوي في ضوء التجربة العربية والدولية.
12. العمل على تعويد الدارسين على تقويم أدائهم التعليمي ذاتيا.
13. العمل على نشر ثقافة حضارية تتقبل نتائج التقويم باعتبارها وسيلة لا غاية في ذاتها، وتهيئة المناخ النفسي المؤدي إلى تحقيق هذا الغرض.
14. تطوير الثقافة الأسرية فيما يتعلق بالتقويم وطرائقه وأساليبه.
15. العمل على إذابة الرهبة من الاختبارات، وتحسيس المعلمين بالذات بهذه المسألة عند إعدادهم وتكوينهم في كليات التربية.
16. العمل على إعداد دراسات قطرية لتقويم مدى استخدام المعلمين للتقنيات التربوية المتوافرة لديهم، ولقياس الكفاية الداخلية والخارجية للأنظمة التعليمية لتستعين بها الجهات المعنية، لتطوير التعليم.
17. العمل على صياغة نماذج لقياس كفاية وجودة الإدارات المسؤولة عن التعليم والمدارس، لضبط مسألة تقويم أداء المدارس والإدارات التعليمية.

18. العمل على الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها توظيفا عمليا لئلا يصبح التقويم هدفا وغاية في حد ذاته.

19. العمل على الاستفادة من المنظمات العربية والدولية في تقويم المؤسسات التعليمية وبرامجها.

<u>الحادي عشر</u> : تعميق العمل العربي المشترك، وتعزيز التعاون الثنائي بين الدول العربيـــــة لتجويـــد التعليم وتطويره.

- <u>آليات العمل</u> :

1. العمل على تفعيل منظمات العمل العربي المشترك وزيادة الدعم المادي والمعنوي بما يمكنــــها من القيام بأدوارها المأمولة والمطلوبة.
2. العمل على تطوير الشبكات العربية النوعية المتخصصة، والاتحادات المهنية وتعزيزها، وتقديم العون المادي والمعنوي لها.
3. العمل على دعم منظمات العمل الجمعياتي الأهلي، العاملة في ميدان التربية ومؤازرتها للقيـــام بأدوارها.
4. العمل على مراجعة الاستراتيجيات العربية في ميادين الطفولة المبكرة، والتربية، ومحو الأمية، وتعليم الكبار، والاسترشاد بموجهاتها، لتطوير التربية وتجويدها، وتشكيل فرق عمل متخصصة في القيام بهذه المسؤولية.
5. العمل على إعداد جذع مشترك للمناهج الدراسية في الدول العربية، يسهم في تشكيل وحدة الفكر والمعرفة، ويسمح في الوقت نفسه بالمرونة اللازمة لإبراز خصوصيات كل بلد.
6. العمل على تكوين مراكز التميز التربوي العربي من خلال إنشاء مراكز عربية للقياس والتقويم، ورعاية الموهوبين، وإنتاج الوسائل والتقنيات التربوية، وتدريب القيادات، ورسم السياسات التربوية والتخطيط لها.
7. العمل على صياغة معايير ومحركات عربية موحدة للتقويم، يتم التركيز فيـــــها علــــى تقويــــم المهارات الحياتية والعقلية العليا.
8. العمل على إنشاء مؤسسات عربية مشتركة لتقويم التعليم الأساسي والجامعي واعتماده، وترقيـــة جودته وضبطها.
9. العمل على إيجاد نظام موحد للشهادة الثانوية وامتحاناتها على غرار " البكالوريا العالمية ".
10. العمل على إعداد مصفوفات بالكفايات الملائمة لخريجي مدرسة المستقبل، تستعين بها الــــدول العربية عند تحديد مواصفات المناهج، وطرائق التعليم والتعلم.

11. العمل من خلال المنظمات الإقليمية والعربية على توثيق التجارب العربية الرائدة، وتبادلها بين الدول العربية.
12. تعزيز مسألة الاستعانة بذوي الكفاءات العربية من المعلمين، خاصة بالنسبة إلى الدول التي تواجه نقصا في احتياجاتها، وتوفير الحوافز لذوي الكفاءات للعطاء والإنتاج والإبداع.
13. العمل على تشجيع التعاون العربي وتعزيزه، في مجال تمويل البرامج التعليمية، خاصة الموجهة لمكافحة الأمية وتعميم التعليم الأساسي، والسعي لإنتاج برنامج تلفزيوني عربي لمحو الأمية، يجمع بين المتعة والترفيه والتعليم.
14. العمل على تصميم اختبار مقنّن وموحّد وتطويره، للقبول في الجامعات العربية، وتسهيل إجراءات الانتقال ما بين الجامعات والمراحل التعليمية الأساسية.
15. العمل على دعم مشروع الجامعة العربية المفتوحة، وتعزيز المشروعات العربية والقطرية التي تصب في هذا التوجه، تحقيقا لمبدإ ديمقراطية وعالمية التعليم العالي للجميع.
16. العمل على توفير قواعد البيانات الخاصة بالعمل التربوي ومؤسساته، ورجالاته، وتجديداته، وأن يتم ذلك من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد الجامعات العربية والمنظمات الإقليمية.
17. العمل على تكثيف المهرجانات الرياضية والثقافية والكشفية العربية، كي يحقق سبل الانصهار والتقارب والتوحد بين أبناء الأمة.
18. العمل على استثمار القنوات الفضائية العربية ومراكز التعليم عن بعد، واستثمارها بما يخدم التعاون الثنائي والجماعي بين الدول العربية.
19. تعميق التعاون البناء فيما بين الدول العربية ومنظماتها، والمنظمات الدولية العاملة في ميدان التربية وتكريسه، ووضع الآليات العملية لتفعيل الاستفادة من هذه المنظمات الدولية ومؤتمراتها وبرامجها، ويمكن أن يتم ذلك عبر فرق العمل الوطنية والعربية.
20. العمل على إحياء مشروع الجامعة العربية للدراسات العليا الذي صدرت توصياته متتابعة منذ ما يربو على الخمسة عشر عاما، ومؤكدة على أهميته وضرورته للأمة العربية.
21. العمل على إصدار ميثاق شرف عربي يحدد أخلاقيات العمل بمهنة التعليم، والأدوار والمسؤليت المطلوبة منه لتأدية عمله بأمانة وشرف وإخلاص.
22. العمل على تأليف مناهج عربية موحدة للتعليم الأساسي تسترشد بها الدول العربية في تطوير مناهجها، وتستخدمها الأكاديميات والمدارس العربية خارج الوطن العربي.
23. العمل من خلال المنظمات الإقليمية والعربية، على إصدار تقارير التنمية التربوية، وتشكيل فريق عمل في كل دولة لدراسة هذه التقارير والاسترشاد بمعطياتها وتوجهاتها.

24. العمل على إنشاء مركز عربي لاستشراف المستقبل التربوي، يكون بمثابة خلية تفكير وتجديد يسهم في دفع الفكر التربوي في المنطقة وتحريكه، إثراء للممارسة التربوية الميدانية.
25. العمل من خلال المنظمات العربية لرصد جوائز التميز والإبداع للحكومات والمؤسسات غير الحكومية، والأفراد الذين يقدّمون جهودا مبدعة ومبتكرة في ميدان التربية.

III. نحو عقد عربي لتجويد التربية في الوطن العربي وتغييرها :

إن نجاح الأمة العربية في مساعيها لافتكاك موقع يليق بها بين الأمم في مشارف القرن الحادي والعشرين، رهن بقدرتها ونجاحها في تحديث مجتمعاتها وانتقالها مما هي عليه من ضعف وقصور في التنمية، إلى أوضاع حضارية أرحب وأكثر تطورا. والتحديث والتغيير كما أشرنا في أكثر من موضع في هذه الدراسة، يقتضيان تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية، خاصة فيما يتعلق بالتصورات والمفاهيم والهياكل والممارسات المرتبطة بالإدارة والسلطة والتعامل. إن حدوث هذه التغيرات في المجتمع العربي قمين بأن يحدث تغييرات نوعية تؤثر على كافة مناحي الحياة، بما فيها التربية بطبيعة الحال، وتعزز بالتالي فرص التقدم والتغير والنمو.

إن هذا التغيير والتقدم المنشود يقتضي تحركا، وعملا وجهدا، وإرادة سياسية وشعبية تضع قضية التحديث والتغيير في سلم الأولويات لبناء ثقافة حديثة وتربية جديدة، وفق رؤى وموجهات عصرية جادة تنطلق من معطيات الواقع، وتتلاءم مع طبيعة المرحلة القادمة والإشكاليات التي تواجه الأمة. فالأمة العربية اليوم، بأمسّ الحاجة إلى بناء ثقافة الاقتدار،والإبداع، والحوار، والتميز، والأخذ بقيم الحداثة والتحديث، والتقانة، والتوجهات الاجتماعية المتمحورة حول الإنتاج والكفاية والمبادرة، والديمقراطية، والعمل الجماعي،والانفتاح على الثقافة الإنسانية العالمية، واحترام حقوق الإنسان.

والتربية الحديثة القائمة على الاعتبارات المذكورة أعلاه، والتي أوصلت أمريكا واليابان وماليزيا وغيرها من الدول المتقدمة إلى ما هي عليه الآن من مكانة ونهضة، لقادرة، متى ما أحسن توجيهها واستنباتها، على صناعة الإنسان العربي الجديد، القادر على الأخذ والعطاء، والإبداع، والتميز، والمنافسة.

ولعلنا لا نضيف جديدا إن قلنا إن المشهد التربوي العربي إذا استمر على وضعيته الراهنة، فلا يمكن بأية حال من الأحوال أن نطمح أو نتوقع منه أن يؤدّي إلى تغيير حقيقي في قدرات المجتمع، وتصوراته، وقيمه، وإنجازاته، وإبداعاته، ما لم يصر إلى إحداث تغيير جذري في أنساقه وممارساته وسياساته، ومضامينه، وبدائله في ضوء التجربة العالمية. وهذا التغيير الجذري في الأنساق، لن يتأتّى في الوطن العربي، ما لم نتبنّ التربية وإصلاحها، قولا وعملا، كأولوية مطلقة للتحديث، وكعنصر لا يتجزّأ من الأمن القومي والثقافي للأمة العربية وأقطارها.

إن الإصلاح الجذري المنشود في المشهد التربوي العربي، إصلاح عميق يلامس المنظومات الرئيسية والفرعية للتربية بكل جزئياتها وأبعادها، ويستهدف إعادة تشكيل الإرث التربوي العربي خاصة فيما يتعلق بمسألة الإسراف في الماضوية والتسيس، والعلاقات مع الثقافات والحضارات الأخرى، والتعامل مع قيم العصر وأدواته، ومعطياته. والإصلاح من هذا المنظور، لا يمكن، من الناحيتين العملية والموضوعية، أن يتم بصورة راديكالية سريعة، كما يحلو لبعض مستعجلي نتائج التغيير، ومن يحلو لهم تبسيط المسائل المعقدة الكبرى، وتسطيحها. فلا غرابة إذن أن ندعو إلى تخصيص السنوات الممتدة من 2005 إلى 2014، كعقد عربي لإصلاح التربية وتجويد نوعيتها وتغيير أنساقها، شريطة أن تستثمر السنوات الأربع الأولى من الألفية الثالثة، لاستكمال الإجراءات اللازمة لاعتماد العقد العربي من قبل المنظمات الدولية والعربية، واستعداد الدول العربية إلى التجهيز والإعداد والتنظيم لبداية هذا العقد بحيث تكون انطلاقة العقد انطلاقة واعدة. ويحدوني أمل كبير بأن تقوم كل دولة عربية بإنشاء معهد أو مؤسسة تربوية تعنى بالإصلاح والتطوير التربوي على غرار معهد الأطلنطي للتربية في كندا، وأن تضع مسألة الإصلاح التربوي في أولوية برنامج عملها السياسي، حتى يتسنى لنا تحديث أنظمتنا ونلحق بالدول المتقدمة. وهذا لن يتم إلا إذا زودت هذه المعاهد والمؤسسات المقترحة بذوي الكفايات، ووفرت لها الموازنات التي تمكنها من القيام بمسؤولياتها. وأهم من ذلك، ترجمة ما تتوصل إليه هذه المؤسسات من رؤى إلى واقع ملموس تدعمه الإرادة السياسية.

إن التغييرات الجذرية في التربية الأمريكية والفرنسية واليابانية، لم تتم بين عشية وضحاها، بل استلزمت عقودا من الزمن حتى استقرت على أوضاعها الراهنة. فليس قليلا إذن على التربية العربية أن نخصها بعقد من الزمن، نطرح فيه الرؤى، ونرتقي بملف التربية إلى مستوى الملفات الساخنة التي تثير شهية رجالات السياسة وصناع القرار، آملين من كل ذلك أن نوقظ الوعي المجتمعي والقومي العربي، بمدى خطورة أوضاع التربية العربية الراهنة على مستقبل الأمة وآمالها، وأن نكثف الحضور الإعلامي العربي، ونتدارك ما قد فات، ونبني الطاقات والقدرات، وندبر الموارد الاقتصادية اللازمة لإحداث التغييرات المطلوبة، وذلك من خلال تعاون وثيق على المستويات العربية، والإسلامية، والدولية، والحكومات والمنظمات.

إن العقد العربي للإصلاح التربوي في نظرنا، يمثل مرحلة تمهيدية أولى لمرحلتين أساسيتين، مدة كل منهما عقد كامل، وهما مرحلة التوسع ومرحلة الإبداع والتميز، وهي المرحلة التي نتوقع أن تكون فيها جودة مخرجات التربية العربية، مقاربة ومتكافئة إلى حد ما مع نظيراتها العالمية، إن أحسنا التغيير والتجويد ووفرنا له ما يتطلبه من موارد وإمكانات.

إن الأفكار التي طرحناها في ثنايا الصفحات السابقة، هي نواة لتصورات أولية حول العقد العربي للإصلاح التربوي، وبحاجة ماسة إلى إعادة بلورة لا يتسع المجال إلى الخوض في تفاصيلها

وأبعادها. وربما يكون من المناسب أن تتباحث المنظمات العربية والإقليمية حول هذا الموضوع، وتعد وثيقة مفصلة ومعمقة حوله، تعرضها في اجتماع خاص لمعالي وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، بما يهيئ في مرحلة أخرى لدراسة إمكان رفعها إلى مؤتمر من مؤتمرات القمة العربية المقبلة، حتى يحظى هذا التصور بمباركة قادة الدول العربية وتأييدها.

إن إصرارنا على طرح مسألة الإصلاح التربوي والعقد التربوي العربي على أعلى مستويات اتخاذ القرار في الأمة العربية، نابع من قناعة متأصلة لدينا، وهي أن إصلاح التربية ليس مجرد رؤية أو إجراءات فنية، أو مسألة تستطيع وزارات التربية والتعليم، البت فيها بتا قاطعا، بقدر ما هي إرادة سياسية واعية وواعدة، تتبلور توجهاتها النهائية من أعلى سلطات صنع القرار في هذه الدول أو تلك. فما لم يتم حشد هذا التأييد والمباركة من قبل قادة الدول العربية، فإن هذا العقد العربي سيبقى مجرد وثيقة تضاف إلى عدد من الوثائق العربية المهمة التي وجدت طريقها سهلا إلى رفوف المكاتب والأرشيف.

إن القصد من تصعيد مسألة الإصلاح التربوي إلى أعلى مستويات صناعة القرار في الأمة العربية، إضافة إلى أمور أخرى، تستهدف ثلاثة أمور أساسية أولها إقرار الملامح الرئيسية للإصلاح التربوي على المستوى العربي، تمهيدا لتمكين وزارات التربية من الاسترشاد بها لصياغة خططها الإصلاحية القطرية، وثانيها بناء توجه يؤدي إلى تعزيز الموازنات المخصصة للتربية والتعليم، وبناء القوى البشرية، وثالثها توجيه القمة لصناديق التمويل والمنظمات العربية للإنفاق على المشروعات القومية والقطرية الريادية، المنسجمة مع توجهات خطة العقد العربي المقترح للإصلاح التربوي، هذه الخطة التي تستمد منطلقاتها الأساسية من الخطط والاستراتيجيات التي بلورتها المنظمة العربية، وتم اعتمادها من أجهزتها الدستورية، ولم يتوفر لها الدعم والتمويل والاهتمام الكافي لترجمة موجهاتها لأنشطة وبرامج وإجراءات عملية تحقق أهدافها، وغاياتها التطويرية.

وختاما، نؤكد أن مسيرة الإصلاح والتجويد التربوي التي تبدو شاقة وشائكة، هي ممكنة بعزم الرجال، ومثابرتهم، وجدهم، وإخلاصهم، فإن وجدت الإرادة وجد الطريق.

الحمد لله رب العالمين



المراجع العربية



المراجـــع العربيـــة

- إبراهيم، حسنين توفيق : العولمة، الأبعاد والانعكاسات السياسية، مجلة عالم الفكر، العدد الثـاني، المجلد الثامن والعشرون، أكتوبر/ديسمبر 1999.
- إبراهيم، حيدر : العولمة وجدل الهوية الثقافية، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العـدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر/ديسمبر 1999.
- أبو حطب، فؤاد : اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريـس الجـامعي، تجارب عربية وعالمية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1999.
- أبو غزالة، هيام نايف : تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة. تعليم الجماهير، العدد 38، تونس 1991.
- ألتباخ، فليب ج. : " أمة في خطر ". الجدل حول إصـلاح التربيـة فـي الولايـات المتحـدة. مستقبليات، العدد 59، اليونسكو، القاهرة، 1986.
- الأغبري، بدر سعيد علي : العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي. ندوة مستقبل التربيـة العربية في ظل العولمة : التحديات والفرص، البحرين 1999.
- الألفي، رمضان : العولمة والأمن، الانعكاسات السلبية والإيجابية كدراسات اقتصاديـة، مركـز الدراسات السياسية والاستراتيجية. الأهرام، السنة الثانية 1998، العدد 27.
- الألوسي، منال يونس عبد الرزاق : المرأة والتطور السياسي في الوطن العربي. دراسة تطبيقيـة لتحليل السياسة التشريعية في الخبرة العراقية. دار الشؤون الثقافية العامة. بغداد 1989.
- أمين، جلال : العولمة والهوية الثقافيـة، مجلـة المسـتقبل العربـي، العـدد 234، بـيروت، أغسطس 1998.
- أوبانيا باي : الإصلاح التربوي في إفريقيا. من النصوص إلى الواقع. مسـتقبليات، المجلـد 19، العدد (2)، اليونسكو، القاهرة 1989.
- أولمبو، جوتام أومبيتري : تمويل التعليم في كينيا. مستقبليات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن 1986. العدد 3.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي : تقرير التنمية البشرية، 1998 – 1999.
- بشارة، جبرائيل : تكوين المعلم العربي والثورة العلميـة التكنولوجيـة، مؤسسـات الدراسـات الجامعية، بيروت 1986.

- بشارة، جبرائيل : نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشـــرين، المجلـــة العربيـــة للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1997.
- بشارة، جبرائيل : المعلم في مدرسة المستقبل. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7 – 10 مايو 2000.
- بشور، منير : أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاســـتراتيجيات التربوية في البلاد العربية، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر. العدد الأول، 1997.
- البدر، حمود بن عبد العزيز : رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، يناير 1999.
- البصام، دارم : الاتجاهات المستقبلية للتعليم. المجلة العربية للتربية. المجلد السابع عشر، العـــدد الأول 1997.
- البصام، دارم : العمل الأهلي العربي المشترك. المفهوم، الواقع، التصورات البديلـــة. المؤتمـــر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، 1997.
- بن فاطمة، محمد : الأساليب والمقاييس المستخدمة عالميا للكشف عن الموهوبين ووسائل العنايـــة بهم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بغداد 28 نوفمبر/ 3 ديسمبر 1999.
- بن فاطمة، محمد : تأهيل الأستاذ الجامعي وتدريبه. ندوة الجامعة وتحديات المســـتقبل، المنظمـــة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط 2000.
- بن موسى، المختار بن محمد : لمحة موجزة عن المحاضر الإسلامية في موريتانيا، مجلة تعليـــم الجماهير، العدد 32، ديسمبر 1987.
- بو قحوص، خالد : بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة. ندوة مستقبل التربيـــة العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص. جامعة البحرين، 1999.
- توق، محي الدين : التربية المستمرة ودور الجامعات في تطوّرها. رسالة الخليج العربي، العـــدد الخامس عشر، 1985.
- التويجري، علي : الموهوبون، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض 1997.
- التويجري، عبد العزيز بن عثمان : كلمة مدير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافـــة أمـــام المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الرياض 17 – 21 أبريل 1999.
- الجابري، محمد عابد : إشكاليات الفكر العربي المعاصر. مركز دراسات الوحدة العربية، 1989.

- الجابري، محمد عابد : التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي. حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996.
- الجابري، محمد عابد : أي دور للمنظمات الأهلية في زمن الخصخصة والعولمة، المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة 1997.
- جامعة الدول العربية، الأمانة العامة وآخرون : التقرير الاقتصادي العربي الموحد، القاهرة 1994.
- جامعة الدول العربية : المرأة العربية في العقد العالمي الثاني للمرأة، 1995/1985، الواقع والتطلعات حتى 2005. إدارة شؤون المرأة والأسرة، 1995.
- جامعة القاهرة : السياسة التربوية الأوربية بعد ماستريخت. التوازن الصعب بين التنوع الثقافي والتعاون الثقافي. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، عدد 2. سبتمبر 1994.
- جبريل، محمود : دور الإدارة في تشكيل مستقبل التنظيمات الأهلية العربية، تأملات واقعية وهواجس مستقبلية، المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة 1997.
- جرادات، عزت ومنى مؤتمن عماد الدين : التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000.
- جرجس، نبيل سعد : دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية وعلاقته بالشخصية القومية والتنمية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد (9)، يناير 1993.
- جقمان، جورج : الديمقراطية في نهاية القرن العشرين. نحو خارطة فكرية، حول الخيار الديمقراطي. دراسات مقارنة، مركز دراسات الوحدة العربية 1994.
- الجلال، عبد العزيز عبد الله : التربية والتنمية، تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربي، 1985 – 1995. مطابع سمحة للأوفست، الرياض 1416 هـ.
- الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية : دور المرأة في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. المجلد الأول، الكويت 1996.
- جوهر، صلاح الدين أحمد : أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، تونس 2000.

- حجازي، أحمد مجدي : العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، رؤية لفئية من العالم الثالث، مجلة عــالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويــت : أكتوبر/ديسمبر 1999.
- حجازي، مصطفى : العولمة والتنشئة المستقبلية، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمــة. التحديات والفرص، جامعة البحرين 1999.
- حجي، أحمد إسماعيل : الإدارة التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي 1998.
- خاديكوف، فلاديمير ديمتريفتش : روسيا الاتحادية. إضفاء الطــابع الإنســاني علــى التعليــم. مستقبليات، العدد 104، مكتب التربية الدولي. جنيف، ديسمبر 1997.
- الخطيب، أحمد محمود : أوجه التعاون بين أنظمة التعلم عن بعد والجامعات العربية. ندوة التعليـم عن بعد، منتدى الفكر العربي، عمّان 1987.
- الخطيب، محمد شحات : دراسة خلفية عن التعليم عن بعد وتطوراته، والوضع الراهن لــه فــي الساحة الدولية. الندوة الدولية للتعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلــوم، تونــس 1998.
- دروزة، أفنان نظير : المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل، ندوة المعــالم الأساسـية للمؤسســة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيــة للتربيــة والثقافــة والعلــوم، الدوحــة 7 – 10 مايو 2000.
- الرشيد، محمد أحمد : رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بحوث مؤتمـر المملكة العربية السعودية في مائة عام. الرياض 1999.
- رضا، محمد جواد : العرب والتربية والمستقبل، تربية النكوص أو تربية الأمل. الجمعية الكويتيـة لتقدم الطفولة العربية، 2000.
- زاهر، ضياء الدين : كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، عمان، منتدى الفكر العربــي، 1990.
- زاهر، ضياء الدين : الدراسات العليا العربية بين الواقع وسيناريوهات المستقبل، مستقبل التربيـة. المجلد الأول، يناير 1995.
- زاهر، ضياء الدين : الكلفة والتمويل في نظم التعليم العربية، منظور مســتقبلي. نــدوة المعــالم الأساســية للمؤسســة المدرســية، المنظمــة العربيــة للتربيــة والثقافــة والعلــوم، الدوحــة، 7 – 10 مايو 2000.
- زحلان، أنطوان : العرب وتحديات العلم والتقانة، (تقدم من دون تغيير)، ط1، 1999.

- زحلوق، مها : التعاون والتكامل بين الجامعات العربية في مجال التعليم العالي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000.
- زيادة، مصطفى عبد القادر : تجارب عالمية في تخطيط التعليم العالي وربطه باحتياجات التنمية. اجتماع مسئولي التعليم العالي في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 13 – 14 أكتوبر 1998.
- زيتون، محيا : مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية. حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي للمتخصصين في الدراسات المستقبلية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت 1996.
- السادة، حسين عبد الله بدر : العولمة والتعلم في دولة البحرين، ثوابت وتحديات. ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة. التحديات والفرص، جامعة البحرين 1999.
- ساره، ناثر : التربية العربية منذ 1950، عمان، منتدى الفكر العربي 1990.
- السايح، أمل : دعوة الرئيس كلينتون للعمل من أجل التعليم في أمريكا للقرن الحادي والعشرين، مجلة التربية، العدد الرابع والعشرون. وزارة التربية، دولة الكويت، 1998.
- سرمد، عبد القادر : " أمه معرضة للخطر ". حول حتمية إصلاح التعليم (عرض وتحليل)، مجلة المعلم الجديد. بغداد 1985.
- سرور، أحمد فتحي : مصر، استراتيجية لإصلاح التعليم. مستقبليات، مكتب التربية الدولي، جنيف 1997.
- السعدون، جاسم خالد : التخطيط للاحتياجات والكفاءات النسائية في برامج التنمية. مؤتمر دور المرأة في التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، الجمعية الثقافية والاجتماعية النسائية، الكويت 1996.
- السعدون، يوسف طراد وعبد الرحمن يوسف العاني : منظمة التجارة العالمية، كتاب الرياض، العدد 58، أكتوبر 1997.
- السليطي، حمد بن علي وأحمد علي الصيداوي : الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1998.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله : مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة لندوة " جامعة أبها المفتوحة ". أبها 2 – 1996/7/4.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله وآخرون : نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1998.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله : كيف نواجه العولمة، مجلة المعرفة، العدد 48، الرياض 1999.

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله : كلمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجلسة الافتتاحية لندوة حقوق الطفل العربي. تونس 2000.
- السورطي، يزيد عيسى : السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب والنتائج. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 46 المجلد الثاني عشر، 1998.
- سوزوكي، إيزاد : إصلاح التعليم في اليابان في منظور القرن الحادي والعشرين. مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. عمان، الأردن، المجلد 20، العدد 1، 1990.
- شبشوب، أحمد : مقاربات جديدة للتربية. سلسلة وثائق تربوية. المطابع المتحدة، مجموعة سراس، تونس 1999.
- الشخص، عبد العزيز : الطلبة الموهوبون في التعليم بدول الخليج العربي. أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض 1997.
- الشربيني، عبد العزيز : المداخل الرئيسة للإصلاح الإداري، أخبار الإدارة، نشرة سنوية تصدر عن المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد الحادي عشر، 1995.
- شوانزمان، سيمون : التعليم العالي في أمريكا الجنوبية. عقد ضائع، مستقبليات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. عمان، الأردن، المجلد 21، العدد 3، 1991.
- الشوملي، علي موسى : ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس، طرق العلاج. دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون (أ)، العدد الثالث 1995.
- الشيباني، عمر محمد التومي : التربية وقضايا التنمية والتحديث في المجتمع العربي. الهيئة القومية للبحث العلمي. الجماهيرية العربية الليبية 1992.
- صبيح، نبيل عامر : تعليم الكبار، استعراض تاريخي، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1998.
- صليبا، جميل : تاريخ الفلسفة العربية. دار الكتاب اللبناني، بيروت 1981.
- صيداوي، أحمد وآخرون : الإنماء التربوي، معهد الإنماء العربي، 1982، بيروت.
- ضاهر، مسعود : الثقافة العربية في مواجهة المتغيرات الدولية الراهنة، بيروت، الفكر العربي المعاصر، العدد 100 – 101، 1993.
- عبد الدائم، عبد الله : دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة. الثقافة العربية الإسلامية بين صدام الثقافات وتفاعلها. دار الطليعة، بيروت، 1987.
- عبد الدائم، عبد الله : التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي. استراتيجية تنمية القوى البشرية، دار العلم للملايين، بيروت 1988.

- عبد الدائم، عبد الله : نحو فلسفة تربوية عربية. الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية 1991.
- عبد الدائم، عبد الله : بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1993.
- عبد الدائم، عبد الله : مراجعة استراتيجية ، تطوير التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995.
- عبد الدائم، عبد الله : تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، العدد 40، 1999.
- عبد الدائم، عبد الله : الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، 2000.
- أحمد، عبد الحليم محمد : تعليم الكبار في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحديات المعاصرة. تعليم الكبار وتحديات العصر. التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس، تونس 1996.
- آل عبد الله، إبراهيم بن محمد : التعليم والأمن في عصر العولمة، مجلة المعرفة، الرياض، وزارة المعارف، العدد 53، نوفمبر 1999.
- عبد الله، إسماعيل صبري : نحو نظام اقتصادي عالمي جديد. دراسة في قضايا التنمية والتحرر الاقتصادي والعلاقات الدولية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1976.
- عبد الله، ثناء فؤاد : آليات التغيير الديمقراطي في الوطن العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1997.
- عبد الله، عبد الخالق : العولمة، جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها. مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر/ديسمبر 1999.
- عبد الفتاح، منال رشاد : العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية 1993.
- عبد الموجود، محمد عزت : أميركا عام 2000، استراتيجية للتربية. جامعة قطر، مركز البحوث التربوية 1992.
- عبد الموجود، محمد عزت : من قضايا التعليم والتنمية، مستقبل التربية العربية. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، المجلد الأول، يناير 1995.
- العريان، جعفر يعقوب : القطاع الخاص ودوره في العملية التربوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الأول للتعليم العام المنعقد في وزارة التربية والتعليم العالي بدولة قطر. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، أبريل 2000.

- عفيفي، محمد الهادي : فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد، مؤتمر إعداد وتدريب المعلـم في الوطن العربي، القاهرة 1972.
- علي، نبيل : تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليـم والتعلـم، نـدوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم، الدوحة 7 – 10 مايو 2000.
- علي، نبيل : تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليم والتعلم. الدراسـات المرجعية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي. دمشق، الدراسـة الثالثة، 2000.
- عمّار، حامد : في بناء الإنسان العربي. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة 1992.
- العولقي، حسن أبو بكر فريد : تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويـل التعليـم. ورقة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لـدول الخليـج. الكويت، جمادى الثانية 1919، أكتوبر 1998.
- العيسوي، إبراهيم : الخبرة التنموية لتايوان والدروس المستفادة منها لمصر. خبرات التنمية فـي الدول الآسيوية حديثة التصنيع، وإمكانية الاستفادة منها في مصر. معهد التخطيط القومي. القـاهرة 1992.
- غارودي، روجيه : الأصولية المعاصرة، أسبابها ومظاهرها، ترجمة خليل أحمد خليل، بـاريس، دار عام ألفين 1992.
- فايلر، هانز : تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته، التربية الجديدة. العدد الثاني عشر، آب/أغسطس 1977. السنة الرابعة.
- فتح الله، سعد حسين : التنمية المستقلة، المتطلبات والاستراتيجيات والنتائج. دراسة مقارنـة فـي أقطار مختلفة. مركز دراسات الوحدة العربية، 1995.
- فخري، أنيسة أحمد : الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحريـن. وقـائع ندوة : الموهوبون، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي. مكتب التربيـة العربـي لدول الخليج. الرياض 1997.
- فرح، فيروز : البحث التربوي وصنع القرار، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـوم، تونس 6 – 10 مارس 2000.

- فهمي، محمد سيف الدين وصلاح الدين جوهر : تطوير الإدارة التربوية فـي ضـوء التجـارب العربية العالمية، وثورة الاتصالات والمعلومات. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونـس 2000.
- القذافي، رمضان محمد : توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسـي، اجتمـاع مديري مراكز التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي. المنظمة العربيـة للتربيـة والثقافة والعلوم، الجزائر 4 – 6 ديسمبر 1999.
- قمبر، محمود : الجامعات العربية المفتوحة، ودورها في تعليم الكبار، دراسة مقارنة. التجـارب العربية في مجال الجامعات المفتوحة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1996.
- القوصي، عبد العزيز : معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية. مجلـة اتحـاد الجامعـات العربية. العدد الخامس، مارس (آذار)، 1974.
- كاظم، أمينة محمد : التقويم وكفاءة النظام التربوي. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية فـي القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7 – 10 مايو 2000.
- الكثيري، راشد بن حمد : الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتـب التربيـة العربي لدول الخليج. ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية 1998.
- كلوغ، ميشيل : أربع أطروحات حول عولمة أمريكا. ترجمة محمـد سـيف. الثقافـة العالميـة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، العدد 85، نوفمبر/ديسمبر، 1997.
- كونراكوف، ميكايل إ. : المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الاتحاد السوفييتي. مسـتقبليات، العدد 61، القاهرة 1987.
- الكيلاني، تيسير : التعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيات الاتصالات والمعلومات. الندوة الدوليـة للتعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1998.
- لاتوش، سيراج : العولمة ضد الأخلاق، شؤون الأوسط، أبريل 1998.
- اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم : التربية في تايلندا في حقبة الشـمول. " رؤيـة مجتمع متعلم "، الكويت 1998.
- مارتن، هانز بيتر وهارالد سوفان : فخ العولمة، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهيـة، ترجمـة عدنان عباس علي، سلسلة عالم المعرفة 238، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويـت، أكتوبر 1998.
- مجلة التعليم. اتجاهات التربية في القرن الحادي والعشرين. العدد 29، أنواكشـوط، موريتانيـا، 1998.

- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب : أوروبا الموحدة إلى أيـــن، مجلــة الثقافــة العالميــة، العدد 89، الكويت .
- محمد، شرف الدين : التعليم في الوطن العربي (قراءة إحصائية) واقتراحات لتجديد أنماط ونظــم التعليم والتدريب التقني والمهني، ورقة مقدمة لمؤتمر وزراء التربية والتعليم والمعارف العـــرب، دمشق 29 – 2000/7/30.
- محمد، زينب زكي : دور العلاقات الإنسانية في فعالية الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غـــير منشورة، كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق 1993.
- محمود، حسن عبد المالك : المداولة الإشرافية بين الموجه الفني والمعلمين. دراسة تقويمية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمـــر العلمـــي الثـــالث، الإسكندرية، المجلد الثاني 1996.
- محمود، حسين بشير : تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي. ورشـــة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية، وتعليم الكبـــار فـــي الوطـــن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000.
- مركز دراسات الوحدة العربية : الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي. بيروت 1983.
- مركز دراسات الوحدة العربية : حول الخيار الديمقراطي، دراسات نقدية، بيروت 1994.
- مركز دراسات الوحدة العربية : التنمية البشرية في الوطن العربي. بحوث الندوة الفكريـــة التـــي نظمتها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الأسكوا)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، بيروت 1995.
- مركز دراسات وبحوث الدول النامية : رؤية جديدة، العدد الثالث 1996.
- المسّاد، محمود وآخرون : المدرسة الأردنية وتحديات المستقبل. دار الفارسي للنشر التوزيـــــع، الأردن 1999.
- مصطفى، هالة : العولمة ودور جديد للدولة، مجلة السياسة الدولية، العدد 134، مؤسسة الأهـرام، القاهرة، أكتوبر 1998.
- المفرج، بدرية وآخرون : دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعـــض الـــدول، دراسة مكتبية، وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت 1999.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج : معلّمو الغد، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة مكتب التربيـــــة العربي لدول الخليج، الرياض 1987.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج : التعليم العالي في جمهورية ألمانيا الاتحادية، 1987.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج : أهداف اليابان في القرن الحادي والعشـرين، تقريـر لجنـة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرين. سلسلة إضاءات تربوية. العدد الأول، 2000.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج : وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضـاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 2000.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الاستراتيجية العربية لتطوير التربية العربية، 1979.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية فـي الوطن العربي، 1990.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطـة القوميـة الشـاملة لثقافـة الطفـل العربـي، تونس 1993.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الاستراتيجية العربية للتربية السابقة علـى المدرسـة الابتدائية، تونس 1996.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تعليم الكبار وتحديات العصر. التقرير الختامي لمؤتمـر الإسكندرية السادس. تونس 1996.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس 1996.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول 1997.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليـم المهني والفني، وربطهما باحتياجات سوق العمل. الرياض، 1998.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تحديث برامج التعليم الثانوي العام، والثانوي المـهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية. اجتماع مسئولي التعليم الثـانوي العام ومسئولي التعليم الثانوي المهني والفني، ومسـئولي تخطيـط القـوى العاملـة. الريـاض 6 – 10 سبتمبر 1998.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفـاء بمتطلبـات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية. الدوحة 27 – 1998/9/30.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لندوة التعليم العالي والتنمية في البـلاد العربية. المؤسسات وسياسات القبول، تونس 1998.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس 5 – 6 ديسمبر 1998.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : رؤية مستقبلية لتطوير التربية في الوطن العربي، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الفكري العربي لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، المنعقد في طرابلس، 1998.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي للمؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. الرياض 1999.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الطريق السريعة للمعلومات في الوطن العربي. الواقع والآفاق، 1999.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي. 1997/1996، تونس 1999.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس 2000.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير الختامي لاجتماع الخبراء حول وضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية، 2000.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مدرسة المستقبل، الوثيقة الرئيسية المقدمة في المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق، 2000.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مشروع استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس 2000.
- الموسوي، محمد صادق : السياسات التربوية لما بعد الحروب. مجلة التربية، العدد (6)، السنة الثانية، وزارة التربية، الكويت 1991.
- موك، بيتر ودين جاميسون : تنمية التعليم في إفريقيا جنوب الصحراء. التمويل والتنمية. صندوق النقد الدولي والبنك الدولي للإنشاء والتعمير. المجلد 25، الرقم 1، 1988.
- ميكايل، إ. كوفراكوف : المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الاتحاد السوفيتي. مستقبليات، العدد (61)، القاهرة 1987.
- الميلي، محمد : حق المعرفة وحق الأمل، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 2000.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله : الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسي المستقبل في القرن الحادي والعشرين. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 6 – 10 مايو 2000.

- النجار، باقر سليمان : العرب والعولمة، تساؤلات حول مخاوف العرب، نـدوة مسـتقبل التربيـة العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، جامعة البحرين، البحرين 2 – 1999/3/3.
- نشوان، يعقوب حسين : أولويات البحث التربوي في تعليـم الكبـار، مجلـة تعليـم الجمـاهير، العدد 38، 1991.
- نفاع، إميلي : الرؤية المستقبلية لمسألة المرأة العربية. المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربيـة. القاهرة 1997.
- نوفل، محمد نبيل : رؤى المستقبل، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشـرين. (المنظـور العالمي والمنظور العربي)، المجلة العربيـة للتربيـة، المجلـد السـابع عشـر، العـدد الأول، يونية 1997.
- نوفل، محمد نبيل (ترجمة) : إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشـرين. تـأليف دونـا أوتشـيدا وآخرون. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق 1998.
- نوفل، محمد نعمان : تصميم نموذج كمي لكيفية احتساب العلاقة بين التخطيـط للتعليـم العـالي واحتياجات الخطط الاقتصادية وأسواق العمل. المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم، تونس 1998.
- نوفل، محمد نعمان : توقع التغيرات الكمية الأساسية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 2000.
- هاشم، شريف رضا : مقومات البنية المؤسسية لإرساء قواعد التعلم عن بعد في الوطن العربـي، الندوة الدولية للتعلم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998.
- هاربر، كليف : فعالية وكفاءة المدرسة والتربية من أجل الديمقراطية، وتجنب العنـف. ترجمـة اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم، 1998.
- هلاسز، غابور : الاستقلال الذاتي وإصلاح الإدارة المدرسية في المجر. مستقبليات، المجلـد 20، العدد (3)، القاهرة 1998.
- وزارة المعارف : الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم. مجلة المعرفة، العدد 38، سـبتمبر 1998، الرياض.
- وزارة المعارف، مجلة المعرفة : الأمية مسـتفحلة، الجـودة متدنيـة. العـدد 58، الريـاض، أبريل 2000.
- وزارة المعارف : التعليم في ماليزيا، خطة النجاح السرية. مجلة المعرفـة، العـدد 60، يونيـو 2000.

- وزارة المعارف : مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة. ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب. دمشق 2000.
- ونّاس، المنصف : المستقبل العربي، شروطه ومتطلباته، محاضرة ألقيت في المركز الثقافي الليبي التونسي. تونس 2000.
- ياسين، السيد : إيديولوجية العولمة وأبعادها، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، البحرين، مارس 1999.
- يفوت، سالم : هويتنا الثقافية والعولمة. مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، العدد الحادي عشر، بيروت، سبتمبر 1998.
- يماني، محمد عبده : عصر المعلومات والمعارف والتعليم. مجلة المعرفة، وزارة المعارف، العدد 35، الرياض 1998.
- اليونسكو : تعليم الكبار والتنمية. مختارات من مستقبل التربية، بيروت 1982.
- اليونسكو : تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. المؤتمر العام، الدورة الثامنة والعشرون، باريس 1995.
- اليونسكو : اللقاء الإفريقي، التنمية الاجتماعية، أولويات إفريقيا. التقرير النهائي، اليونسكو، باريس 1995.
- اليونسكو : التعليم للجميع، الوفاء بالتزاماتنا الجماعية. نص اعتمده المنتدى العالمي للتربية، داكار – السنغال، 26 – 28 أبريل 2000.
- اليونسكو : التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية. تقييم العام 2000، القاهرة 24 – 2000/1/27.
- اليونسكو : التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية. المؤتمر العربي الأول حول التعليم للجميع. القاهرة 2000.

المراجـــع الأجنبيـــة

- Abdalla, Ismail Sabri & S.E Abdalla Ibrahim : Arab Alternative Futures. Draft Final. Report, Tokyo : UNU, DAKAR, Third world forum, 1986.
- Allen, John : " Crossing Borders Footloose Multinationals ", in John Allen and Chris Hamnett. (Ed), A shrinking world the open University, Oxford 1995.
- Alqudsi, S. : Labour participation of Arab Women. Estimates of the fertility to supply link. Economic research forum, working paper (9662), 1995.
- Arcaro, Jerome S. : Quality in Education, St Lucie press. Florida, U.S.A, 1995.
- Bank, World : claiming the future, 1995.
- Barnett, R. : Improving Higher Education. Total quality care. Buckingham Society for research in higher education, 1992.
- Belanger, Paul : lifelong learning, the dialectics of lifelong Education. The International Review of Education. 40 : 3-5, 1994
- Cropely, A.J and Dave ; R.H, lifelong education and the training of teachers. Hamburg UNESCO Institute of Education 1977.
- Dalin, per & Val K. Rust : Towards schooling for the twenty first century. School development series, Cassel, London 1996.
- Dave H.R : Foundation of lifelong education. Oxford : Pergamon Press, 1976.
- Delors, J. & colleagues : Report of the international commission on Education for the twenty first century. UNESCO, October 1995.
- Ducharme, Edward : future of schooling, Implications for teacher education action. Teacher education, V 16, n° 2, Summer 1994.

- Farid, S. : Fertility patternes in the Arab region. International family planing perspectives, vol 10, n° 4, december 1984.
- Hallal, William E. & Michael D. Kull, & Ann Leffman : Futurist, emerging technologies, what is ahead for 2001 – 2030. 1997, World Society, Maryland, U.S.A
- Hedley, Bear & Richard Slaughter : Education for the twenty first century. Routledge, London 1993.
- Holmberg, Borje : Theory and practice of distance education. London, Billing and Sons. Ltd 1989.
- Kirk, A.S : Educating exeptional children. Oxford IBH publishing co., 1970,
- Langenbach, Michael : Curriculum models in adult education. Robert Krieger publishing company. Malabar, Florida 1988.
- Lieberman, Myron : Privatization & Educational choice. N.Y Martin's press, 1989.
- Miller, Morris : Globalization : Sructural adjustment on a planetary scale. Future research quarterly. 11 : 3 fall, 1995.
- Nelson, William N. : On justifying democracy. London, Routledge & Kegan Paul 1980.
- Park B. : Teaching the gifted students in the regula classrooms, N.J Prentice Hall. 1989.
- Pelton, J.N : Technology and Education. Friend or Foe ? Research in distance. Education, 1995, vol 3.
- Pieterse, Jan Nederveen : My paradigm or yours ? Alternative development, Reflexive development. Development and change. 29 : 2, 1998.
- Ragatt, petter & others : The learning society. Chalenges and Trends, Adult learners education and training series. The open University. London 1996.

- Ruck, Gary : The future school : Desining for student success. School business affairs, 59, n° 1, Jan 1993.
- Sayigh, Yusif A : The Arab economy, past performance and future prospects. NewYork Oxford University, UK Oxford University Press, 1982.
- Secretary of public Education : Education development. National report of Mexico, 1996.
- Shelchty, Phillip C. : Schools for the 21th century. Jossey Bass San Francisco, 1990.
- Taylor, Robert P. : The Globalization of higher education. Prepared for the conference on Globalization and Higher Education, University of Bahrain, 1998.
- The Holmes Group : Tomorrow's teachers. A report of the holmes group. East lansing, Michigan state University 1986.
- Torsten, Husen et al. : The role of the university. A global perspective. The United nations university, 1994.
- Unesco : Education for all : An Expanded vision, round table 2, world conference on Education for all. Jomtin, Thailand 1990.

رقم الإيداع

١١٥٢٨ / ٢٠٠١